In/Exclusiones: Paradojas de la trama escolar

–

ELSIE ROCKWELL
COORDINADORA

books2bits

IN/EXCLUSIONES: PARADOJAS DE LA TRAMA ESCOLAR

Elsie Rockwell

Coordinadora

books2bits

Erronkak: Desafíos de la Educación en el siglo XXI, 2

2025

In/exclusiones : paradojas de la trama escolar / Elsie Rockwell ... [et al.] ; compilación de Elsie Rockwell. - 1a ed - La Plata : Books2bits, 2025.
Libro digital, PDF - (Erronkak: Desafíos de la Educación en el siglo XXI / Rafael Guerrero Elecalde ; 2)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-631-90759-6-0

1. Políticas de Inclusión 2. Exclusión escolar. 3. Cotidianidad escolar. 4. Infancias y jóvenes. 5. Comunidades escolares.
CDD 371.1

© 2025, Books2bits
Calle 11 N.° 341 5º A – (1900) La Plata, Buenos Aires, Argentina
http://www.books2bits.com
https://www.facebook.com/books2bits
https://www.youtube.com/channel/UC-WmTLsmQELvqEkP2zEU0LQ
editorialbooks2b@gmail.com

© 2025 Elsie Rockwell (Cinvestav, México)
DOI: https://doi.org/10.51438/B2Brockwell2025

IMPRESO ISBN 978-631-90759-4-6
PDF ISBN 978-631-90759-6-0
HTML ISBN 978-631-90043-3-5
EPUB ISBN 978-631-90759-5-3

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Corrección de estilo: Sabrina Rosas
Diseño de tapa: Leandra Larrosa
Imagen de tapa: Aixa Sacco
Maquetación Impreso y PDF: Federico Banzato
Maquetación automatizada HTML y EPUB: Víctor Pulido Zamora
Víctor Hugo Segundo Escobar
Gestión de contenidos: Lucía Correa
Dirección de la colección: Rafael Guerrero Elecalde
Dirección editorial: Guillermo Banzato

Este libro fue sometido a evaluación abierta, la editorial agradece a Silvana Espiga y Nicolás Arata sus dictámenes y su compromiso para mejorar el texto.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en las publicaciones de Books2bits es exclusiva de los autores firmantes y no necesariamente refleja los puntos de vista de la editorial.

In/Exclusiones: Paradojas de la trama escolar © 2025 de Elsie Rockwell está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Agradecimientos y apoyos

Elsie Rockwell
Cinvestav, México

La presente obra es producto colaborativo de los investigadores jóvenes y estudiantes que participaron en el Seminario de Antropología de la Educación del posgrado del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, bajo mi coordinación, entre 2018 y 2023. El libro no hubiera sido posible sin su intenso trabajo colectivo, y el compromiso que tuvieron de comentar entre todos las experiencias de sus correspondientes trabajos de campo. El interés compartido por encontrar indicios de procesos cotidianos que inciden en la inclusión/exclusión de niños, niñas y jóvenes permitió construir una visión oportuna de las contradicciones y paradojas de las políticas en la práctica a escala humana.

Decidimos mostrar en conjunto algunos de los acontecimientos que pudimos presenciar. Eso nos llevó a ensayar un género narrativo distinto al texto académico: el relato. Resultó ser un reto para quienes estábamos acostumbrados a producir tesis y artículos para revistas especializadas. Implicaba resistir la tentación de interpretar lo descubierto haciendo abstracción de la particularidad de cada historia narrada.

Reconozco el esfuerzo realizado por las y los 14 autores de los relatos, por las lecturas colectivas y la elaboración de múltiples ver-

siones, para llegar a textos breves que hablaran por sí mismos. Consideramos que estas historias comunican mejor algunos dilemas y logros reales en el terreno de lo escolar, incluyendo los intentos de darle continuidad durante la contingencia. Me tocó como coordinadora entretejer los hilos para mostrar lo que tienen en común, y cómo abonan una discusión mayor sobre la inclusión/exclusión.

Agradezco la colaboración de los profesores Rigoberto González Nicolás y Fidel Garrido, quienes leyeron los relatos desde su perspectiva como docentes y escritores. Sus palabras en el prólogo nos dieron aliento.

Agradezco la colaboración de Citlalli Aguilar Rendón, Auxiliar de Investigación del Cinvestav, quien apoyó la gestión inicial de la investigación. Cecilia Oviedo Mendiola, también Auxiliar de Investigación del Cinvestav, se encargó de recopilar a interpretar decenas de documentos oficiales, internacionales y mexicanos, que plasman el "deber ser" de la política de inclusión educativa. Valery Solares Nieto, Ayudante del SNII, se encargó de fichar decenas de publicaciones de autores que han abordado los dilemas y efectos de estas políticas en muy diversos países y contextos, y cuyas palabras se retoman en la reflexión final del libro. También agradezco el apoyo administrativo y técnico de mi institución, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Cinvestav.

Este libro se deriva parcialmente de la investigación realizada con apoyo financiero del Proyecto Conacyt A1-S-52363, 2019-2023; además, durante la realización de la investigación, varias de las personas coautoras contaban con becas de posgrado o posdoctorado del Conacyt. Como parte de ese proyecto se elaboró una propuesta esquemática de la obra que se sometió para valoración a la editorial Books2bits, misma que la dictaminó favorablemente y se interesó en editarla con miras a su futura publicación, distribución y difusión.

La redacción de los contenidos se llevó a cabo posterior a la investigación como trabajo independiente de cada persona coautora y en atención al interés de la editorial por publicarla.

Finalmente, agradecemos las recomendaciones de los dictaminadores y editores de Books2bits que fueron de gran ayuda. Igualmente, muchas gracias al Dr. Nicolás Arata, quien siempre creyó en el proyecto y apoyó su publicación.

Índice

I. Prólogo

Interludios para la trama escolar: 14 autores-narradores en busca de un personaje 11

II. Introducción

Hacia la comprensión de las in/exclusiones
Elsie Rockwell..... 19

III. Relatos

Pase de lista, Bonifacio… presente
Valeria Rebolledo Angulo 35

¡Es la escuela de nuestra colonia!
Michelle Soto Aguilar 41

40 minutos
Susana Ayala Reyes 49

Después de la distancia
Mariana Gerardo Antonio 63

¡Nada como la escuela presencial!
Rocío Ramírez González 71

Logró incluirse con gestos y dibujos
Janet Guerrero Téllez..... 81

Autismo no es ausencia
Manuel Rejón Baz 91

¡Ya me salióoo!
Tatiana Mendoza von der Borch 97

Entre la escuela y el río: miradas en desencuentro
Gabriela Begonia Naranjo Flores 103

¡Que caiga un meteorito!
María Elena Gómez-Tagle Mondragón 111

Purépecha y bilingüe: excluido como *No idóneo*
Juan Páez Cárdenas 121

El desafío de ser madre y maestra
Nora Gabriela Rangel 129

¡En la escuela, no…!
Esther Tapia 135

La escuela y la guerra en El Paraíso de Tepila
Julieta Briseño-Roa 143

IV. Reflexiones

Conversaciones en torno a las in/exclusiones
Elsie Rockwell 155

Referencias 183

Semblanzas 193

I. Prólogo

Interludios para la trama escolar: 14 autores-narradores en busca de un personaje

> Y entonces coléricos, nos desposeyeron, nos arrebataron lo que habíamos atesorado: la palabra que es el arca de la memoria. Desde aquellos días arden y se consumen con el leño de la hoguera. Sube el humo en el viento y se deshace. Queda la ceniza sin rostro. Para que puedas venir tú y el que es menor que tú y les baste un soplo, solamente un soplo…
>
> *Balún Canán*
> Rosario Castellanos

Y llegamos hasta aquí gracias a ese soplo de vida que recibimos en nuestra infancia para así aprender a nombrar el mundo con palabras que más tarde se entretejerán en historias alrededor de nuestras vidas y de nuestra dignidad.

In/exclusiones: Paradojas de la trama escolar reúne relatos de 14 autores que corren tras los personajes que habitan la escuela. En sus textos nos muestran que ese espacio está vivo, que es semillero de historias con gran capacidad germinativa. En este libro las huellas de los narradores quedan adheridas a la narración, tal como las manos del alfarero dejan su marca en la superficie de la arcilla.

Narrar historias siempre ha sido el arte de escuchar y seguir contándolas, retenerlas en nuestra memoria y propiciar el reencuentro con los otros, con las palabras habladas o escritas que nos han heredado. Atestiguar las historias y después compartirlas. ¿Qué sería de una historia si no se volviera a relatar? Contar y

recontar nos congrega, nos invita a levantar las palabras, como se recogen las hojas de los árboles…

> También las palabras caen al suelo
> pero hay algunas que permanecen caídas
> y a veces uno las encuentra
> en un casi larvado mimetismo
> como si supiesen que alguien va a recogerlas
> para construir con ellas un nuevo lenguaje
> un lenguaje hecho solamente con palabras caídas.
>
> (Juarroz, 1993, p. 12)

Para leer *In/exclusiones: Paradojas de la trama escolar* habrá que tener el tiempo para escuchar historias, abandonarse a la sombra de personajes entrañables, desprenderse del reino de lo fugaz e instantáneo de este siglo, poseer la paciencia de los coleccionistas, despabilar nuestros sentidos y dejar que estos se alteren con los relatos, para entonces reencontrarnos y reconocernos en nuestras propias historias y en las historias de los demás.

Las vidas de las niñas y los niños, sus profesores y sus padres contadas por 14 narradores, hizo posible que estos autores-narradores hablen en primera persona. Esta tarea no fue sencilla, implicó para ellas y ellos, acostumbrados a explicar el mundo y ocultar su voz más íntima, interpretarse narrativamente e incluso hablar de sí mismos. Al hablar de sí mismos, los autores-narradores de *In/exclusiones* van en búsqueda del personaje, de un personaje entrañable, uno que quiere revelarse, encontrarse a sí mismo. Enhorabuena por todos los que han creado relatos para este libro. Al hacerlo nos muestran que también sus vidas se incorporan a la novela de una nueva vida relatada, porque «la autocomprensión… se produce en ese gigantesco hervidero de historias que son las culturas, en relación con las cuales organizamos nuestra propia experiencia (en el sentido de lo que nos

pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos)» (Larrosa, 2003, p. 39).

Los relatos contenidos en el presente libro se vuelven herramientas para pensarse, para desbrozar el camino, para contar la escuela y sus vidas. El camino es largo y sinuoso cuando se está en la búsqueda del círculo literario virtuoso: autor-narrador-personaje. La presencia de la literatura en las narrativas etnográficas de *In/exclusiones: Paradojas de la trama escolar* abre nuevas vías para hacernos pensar y llevarnos a entender el sentido oculto y profundo de los hechos; así, las narrativas nos conmueven ante el espectáculo que es la vida.

> Después de largos meses en la escuela, llegaban las vacaciones y nos íbamos al rancho a encontrarnos con nuestros primos; ahí, después de ayudar en la siembra de la milpa o el ajonjolí, de ordeñar las vacas y llevarle hierba fresca a sus becerros, esperábamos la noche para hacer nuestra fogata en el camino grande. Descalzos, o con huaraches de cuero, nos sentábamos en la tierra alrededor de esa luz constante y rojiza que iluminaba nuestros pálidos rostros.
>
> A veces teníamos la suerte que llegara nuestro abuelo a contarnos sus historias, nos manteníamos atentos a sus gestos y a sus risas; cuando se iba, los primos mayores seguían con las historias de miedo; eran tan reales que de a poco nos veíamos obligados a acercarnos a la fogata.
>
> Ya entrada la noche, regresábamos en grupos a nuestras casas; uno a uno nos separábamos por las veredas con paso apresurado. A mí me tocaba atravesar las nopaleras, precisamente donde se aparecía el perro negro del tamaño de un caballo que le salía fuego de los ojos… (Garrido, 2025).

Narrar la escuela desde sus imágenes cotidianas

La escuela es una fuente inagotable de historias; es ahí donde se construyen y reconstruyen realidades que nos ayudan a enten-

der las cuantiosas relaciones que dan forma al mundo escolar, es decir, a nuestro mundo escolar.

A la escuela se le anteponen planes de estudio, programas de diferente índole y proyectos que terminan siendo ajenos a nuestras necesidades y a la de los estudiantes. Estos procesos verticales de la política educativa no recuperan las relaciones cotidianas que se manifiestan desde el interior de las escuelas. En contraste con ese régimen burocrático, las autoras y los autores de los relatos en *In/Exclusiones: Paradojas de la trama escolar* nos muestran que la escuela y su cotidianidad se manifiestan en variadas imágenes poéticas que se recogen como flores que crecen en algún lugar. Narrar la escuela desde su seno es una tarea inaplazable para mostrar esas imágenes que no solo tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares, sino con los procesos y las relaciones que crean la utopía de la escuela, y que se construye como una oportunidad individual y colectiva para transformar nuestro entorno.

En su andar, los 14 autores de este libro enfrentaron diversos escenarios que les impuso la escuela; cada autor tuvo la oportunidad de recrearlos y transmitir a los lectores el caudal de sus historias, sus filosofías y su mirada poética, algunas veces de manera deliberada, otras dejándose arrastrar por el afluente que solo dan las palabras. En este viaje literario, los autores recrearon escenas que transportan al lector a lugares poco conocidos o francamente desconocidos, logran remover emociones y dan paso al territorio de la imaginación. Un océano de imágenes que nos ayudan a comprender las relaciones que se dan entre los actores-personajes de la escuela. Aún en la crudeza de aquellas realidades que a la escuela le cuesta resolver, las historias que aquí se narran nos acercan a imágenes que sensibilizan nuestros sentidos: la percepción del olor del café de la montaña, la impotencia del niño Bonifacio cuando observa, desde el quicio de su puerta a otros

niños que sí pueden asistir a la escuela para aprender las lecciones de su maestro; el escepticismo de la mamá de Laura por su futuro, entre otras imágenes de espacios físicos y subjetivos. Veremos a la jovencita Flor caminando acompañada con la música de sus audífonos a pesar de sus problemas auditivos; a Salvador Heriberto, diagnosticado con autismo, detallar sus historietas que le pidió su maestro; a Josué con sus tenis rojos y su ropa desgastada y sucia, motivo del rechazo de sus compañeros; y a Andrea logrando, por fin, armar al pato. Los relatos nos permitirán imaginar a grupos de hermanos que comparten los tamales y el atole de avena en una escuela; conoceremos a Natalia, la niña que se ocupa de sus hermanitos para que lleguen limpios a la escuela. A ella también le gusta ir a clases, pero tiene un papá cuya prioridad es el trabajo en casa.

Los relatos nos harán volver a esas imágenes que nos dejó la pandemia hasta entonces desconocidas y ajenas a la escuela: estudiantes concentrados, otros bostezando o chateando en las pantallas de los teléfonos celulares para intentar seguir la clase de sus maestros. El espacio de aprendizaje a distancia se amplió fuera de casa, en búsqueda de un lugar para encontrar una mejor señal de internet; el patio, las escaleras y la calle se transfiguraron en sitios para una escuela que se negaba a morir.

La pandemia abrió viejas cicatrices de la escuela y junto a ella las recrudeció, planteando a las familias nuevos retos, como el que enfrentaron las tías de Samy y Jessy para ayudar a sus sobrinas a conectarse nuevamente a la escuela, ahora vía digital. En contextos de crisis sanitaria o social, las comunidades alejadas renacen y defienden sus escuelas. Padres y madres se ayudan acarreando mesas y sillas, compran ventiladores y reparan la bomba; en comunidad hacen lo posible por sacar a flote la vida frágil de la escuela. Las madres de familia también vigilan de cerca la seguridad de los hijos en la casa o en el salón de clases.

Y entre las diversas problemáticas que padecemos los docentes se dejarán ver imágenes conmovedoras que nos regala la escuela, como al maestro Eleuterio que avanza con su auto por los cerros en una zona semirrural de Tijuana cerca de la frontera con California y se detiene entre la polvareda para recoger a los niños que caminan hacia la escuela. La ternura llegará hasta nosotros con la presencia de la maestra Yany al inculcar a sus niños de cuarto grado el amor hacia los libros, tal como ella ama a su hijo de brazos que la acompaña al aula.

En contraste con esas imágenes que a los docentes nos atraen, está la de Jacinto, estudiante de secundaria, que le gustaría que a su maestro le cayera un meteorito; o la del niño Luis que, además de la mochila, lleva un puñal a la escuela. En este recorrido de imágenes escolares, al final, hallaremos esa escuela que sobrevive al crimen organizado y, ante la necesidad comunitaria, los niños en edad escolar son preparados con fusil en mano para defender a su pueblo y… a su escuela.

El libro *In/Exclusiones: Paradojas de la trama escolar* es un entramado de historias que dibujan una escuela en los límites, historias de personajes reales que buscan nuevos horizontes, narrativas que abren ventanas a la esperanza, que nos hacen soñar con una escuela que rompa el silencio que agobia; con una escuela que motive a los niños y a sus maestros a contar nuevas historias. Para que entre todos renovemos ese soplo de vida que recibimos desde nuestra más tierna infancia.

Rigoberto González Nicolás y Fidel Garrido Martínez

II. Introducción

Hacia la comprensión de las in/exclusiones

Elsie Rockwell
Cinvestav, México

Una búsqueda colectiva

Contradicciones, tensiones, paradojas… esas son las realidades que arrojó una búsqueda de más de cinco años para encontrar en la práctica educativa cotidiana los efectos de las políticas recientes de inclusión en México.

Nuestra apuesta por el poder de la perspectiva etnográfica para dilucidar este tema rindió una serie de estudios situados en localidades que suelen considerarse marginadas, vulneradas o simplemente *otras*. En esta obra reunimos narraciones de 14 sucesos documentados en esos estudios que muestran contradicciones entre políticas y realidades educativas. Los hechos relatados ocurrieron en diferentes planteles escolares o en hogares durante el confinamiento por la pandemia (2020-2022).[1] Entre todos develan algunos de los intersticios por donde enseñantes y aprendices entran y salen, están o no están, son incluidos en —o excluidos de—los espacios llamados escuela.

[1] Los hechos relatados provienen de estudios etnográficos de mayor alcance, reportados en tesis de posgrado y en otras publicaciones o informes.

Frente a las nítidas categorías utilizadas en los discursos legales y políticos que promueven la inclusividad educativa, lo que documentamos al indagar en casos reales develó traslapes y ambigüedades entre el estar dentro o fuera de los espacios educativos formales. Las estadísticas que rinde el aparato institucional aparentan una clara distinción entre lo escolar y lo no escolar. Sin embargo, las fronteras entre las escuelas y sus entornos sociales se borraron durante casi dos ciclos con la pandemia. Ello nos recordó el carácter socialmente construido del ámbito escolar, tanto durante el confinamiento como en tiempos de enseñanza presencial. Así como en aquel periodo transitaron las didácticas a los hogares, los salones siempre han sido permeables a los elementos de sus entornos. A pesar de diversos controles, los sujetos que entran a las aulas portan muy diversos saberes y objetos externos que integran a sus prácticas escolares. Por otra parte, los múltiples encargos escolares perturban las vidas y economías familiares. Todo este movimiento, que atraviesa los muros escolares en doble sentido, influye en la in/exclusión.

Al reducir la escala de observación y escuchar a los actores involucrados, se perfilan itinerarios particulares dentro del ordenamiento enmarcado por las políticas educativas. En los estudios observábamos cómo familias, docentes y estudiantes desplegaban tácticas para sortear las barreras y transformaban el sentido de sus experiencias escolares. En muchos casos, los apoyos familiares y los conocimientos construidos fuera de las aulas apuntalaban el aprendizaje escolar; en otros, los docentes lograban vincular los contenidos librescos con lo que ya sabían sus aprendices. Durante el encierro, pero también en tiempos normales, se confundían tareas de la vida diaria, como asegurar la alimentación, con las tareas escolares, como concentrarse en las pantallas o pizarrones. Al imbricarse esas y otras acciones cotidianas, se iban tejiendo redes que favorecían la inclusión o bien se armaban barreras que la disuadían.

La exclusión se insinuaba a través de pequeñas acciones, como las distinciones y agrupaciones de alumnos o las valoraciones positivas o negativas recibidas por docentes y estudiantes con efectos de alto impacto. La pertenencia y la desafiliación se jugaban en detalles como el sentido o sinsentido de los contenidos prescritos, los tiempos de reflexión y turnos de participación, y los códigos implícitos de conducta de cada contexto y escuela. Los aprendizajes logrados no siempre correlacionaban con la asistencia a clases; quedaban así incluidos —o no— en los registros niños y niñas con todo tipo de conocimientos y de necesidades especiales. La continuidad de los procesos escolares se interrumpía de mil maneras, desde la falta de conectividad hasta los balazos de un grupo criminal. Aun así, las personas involucradas buscaban alternativas dentro o fuera de la escuela para apoyar a las nuevas generaciones y apropiarse de la educación como derecho inalienable.

*****

Desde la Declaración de Jomtien (1990), que esperaba extender la educación primaria a todos en una década (*Education For All, EFA,* 2005), compromiso renovado en Dakar (2000) con fecha ampliada a 2015, y retomada en Incheón (2015) para abonar al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible con 2030 como la nueva meta, hemos llegado a 2025 sin detener la exclusión.[2] La inclusión se redefinió progresivamente para abarcar la educación de todos y de todas, entendida como un proceso de tres pasos: «acceso, participación y aprendizaje» (Ainscow, 2020). Daniels et al. (2019, p. 25) subrayan la tensión que ha emergido a lo largo de tres décadas entre las políticas que impulsan prácticas de inclusión y otras simultáneas que incentivan la *excelencia* basada en el rendimien-

[2] *Declaración de Salamanca* (1994), UNESCO *Marcos de Acción* (2008) y *Declaración de Incheón* (ODS) en 2015. Ver historia detallada en Mejoredu, 2022, capítulos 4 y 5.

to en exámenes estandarizadas. Esta tensión, sostienen, ha llevado a la proliferación de otras ofertas educativas, a menudo de mercado, para atender a quienes quedan fuera del sistema formal por no lograr el nivel esperado.

Las directrices sobre la inclusión emanadas de los organismos internacionales marcaron, desde el año 2000, una serie de leyes y políticas educativas en México para sectores de la población *en riesgo de exclusión*. Sin embargo, no fue sino hasta 2019 que el concepto de inclusión fue elevado a rango constitucional como principio rector adicional para toda la educación pública con el objeto de «eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación».[3] La Ley General de Educación correspondiente dedicó un capítulo entero a normar la educación inclusiva, que fue impugnada legalmente.[4] El mandato ha sobrevivido entre muchos lineamientos educativos paralelos y se agregó como «eje articulador» de los nuevos programas de educación básica en 2022. No obstante, el camino hacia las realidades escolares no ha sido llano. El último informe de Gobierno (2024)[5] reportó, bajo el rubro

[3] La reforma de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2019 adicionó el concepto al inicio del Artículo 3º: «Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal**,** *inclusiva*, pública, gratuita y laica.» El inciso f de la Fracción II especifica: «*eliminar* las barreras para el aprendizaje y la participación» (el destacado es nuestro).

[4] En la Ley General de Educación 2019, los Artículos 56 a 58 y 61 a 68 abordan la educación inclusiva, pero están suspendidas por una impugnación legal por no haberse consultado a las personas afectadas: pueblos indígenas y personas con discapacidad: https://www.cndh.org.mx/documento/accion-de-inconstitucionalidad-1212019. Además, las normas reglamentarias tienden a delimitar esta educación a los discapacitados, indígenas y marginados. Diluyen el mandato constitucional a «*reducir* las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje» (el destacado es nuestro).

[5] Presidencia de la República. Sexto Informe de Gobierno, 2023-2024. 1 de septiembre, 2024. 2. Política Social pp. 177-356, https://www.gob.mx/amlo/documentos/sexto-informe-376444

de *Inclusión educativa*, acciones de atención a la educación especial y a migrantes; la educación indígena entró en un rubro aparte. Este hecho nos recuerda que la apuesta por una implementación lineal de los mandatos negociados en las legislaturas se pierde en lo que Koyama y Varenne (2012) han denominado «un ensamblaje múltiple». Este proceso involucra la negociación, interpretación, traducción y apropiación de las políticas por sucesivos actores hasta llegar —o no— a la práctica en las aulas.

En los estudios que realizamos se revelaron de entrada desfases entre tres principios consagrados en la Constitución de México: *gratuidad, obligatoriedad* y *derecho a la educación*. En el Artículo 3º de la Constitución de 1917 (emanada del proceso revolucionario) se estableció la *gratuidad* de la enseñanza primaria oficial y en su reforma de 1946 se hizo este principio extensivo a «toda la educación que imparta el Estado». La reforma constitucional de 1934 decretó que «la educación primaria será obligatoria», lo cual se tradujo en «la obligación de los padres o tutores de mandar a sus hijos a la escuela». Con las sucesivas reformas los niveles de obligatoriedad se fueron elevando de seis (1934), a nueve (1993), a doce (2002) y finalmente a quince años de escolaridad (2012),[6] sin que se modificara la estructura piramidal del sistema que delata la paulatina exclusión de personas en edad escolar. No fue sino hasta 1993 que una enmienda al Artículo 3º hizo explícito que la educación es un *derecho*, y no solo una obligación.[7] Entre estos

[6] A los seis años de primaria, se agregaron primero tres años de secundaria (1992), luego tres años de preescolar (2002) y tres años de «media superior», para llegar a los quince años (2012). Se planteó un proceso paulatino en su consecución. En la reforma al Artículo 3º de 2019 se plantea que la educación inicial también «será obligatoria», aunque el Artículo 38º de la Ley General de Educación de ese año solo se define como una «prestación universal».

[7] El Artículo 3º reformado en 1993 inicia con: «Toda persona tiene derecho a la educación».

tres principios siempre se han jugado tensiones vinculadas a la in/exclusión.

A pesar del antiguo principio de gratuidad, ha sido una constante histórica externalizar ciertos costos de la escolaridad hacia la población receptora, a menudo bajo el precepto legal de «contribuciones voluntarias». Queda pendiente la tarea de contabilizar cuánto han invertido las familias, a lo largo de décadas, en especie, trabajo y dinero para construir, equipar y mantener los espacios físicos escolares; cuánto han gastado en materiales adicionales a los libros de texto gratuitos; cuánto han contribuido para contratar a maestros honorarios para ciertas opciones curriculares, como Música o Inglés, además de cubrir el costo de mantener acceso a las nuevas tecnologías de información para el trabajo escolar; y, finalmente, falta considerar cuánto esfuerzo les ha costado obtener, administrar y vigilar el uso de los recursos «bajados del gobierno». La industria educativa, que apuesta a la privatización mediante la transferencia de recursos públicos a sus arcas, ha aprovechado estos nichos para vender insumos a los comités que manejan recursos gubernamentales, además de generar opciones paralelas, previo pago de colegiaturas, para los excluidos.

No obstante, ha prevalecido la disposición de muchas familias de subvencionar el derecho a la educación para que sus hijos *salgan adelante* y tengan lo que los padres no pudieron lograr al dejar truncos itinerarios escolares en el pasado. Esta certeza siempre ha sido perturbada por quienes notan que hay parientes que terminaron una carrera, pero por no encontrar empleo estable en lo que se formaron «terminan manejando un taxi». La esperanza puede ser anulada por el valor decreciente de los certificados en el mercado laboral real. Las familias que persisten, pese a los costos, valoran otros aspectos, más allá de cumplir con la obligación legal, como la socialización de sus hijos e hijas en espacios seguros y el dominio que podrán lograr de aprendizajes útiles para la vida.

El esfuerzo fue aún más evidente durante los 18 meses en que el trabajo escolar se trasladó a los hogares,[8] ya que se les exigió a las familias tener los dispositivos necesarios para que los alumnos pudieran conectarse desde casa. Se multiplicaron así las horas para atender el aprendizaje académico en el encierro.

El Estado tiene intereses propios en mantener escolarizados a todos los niños, niñas y jóvenes. Durante el segundo ciclo del programa *Aprende en casa*, el gobierno intentó dar seguimiento puntual a cada estudiante, aunque finalmente la estrategia adoptada fue promover de grado a todos cuyos nombres estaban inscritos en los registros digitales, esperando que regresaran a las aulas.[9] En la modalidad presencial, la oferta estatal de becas para jóvenes estudiantes ha respondido a diferentes lógicas, entre ellas compensar la falta de opciones laborales no violentas y aumentar los índices estadísticos de retención valorados en la competencia mundial.[10] Estas acciones delatan la falacia de equiparar inscripción con inclusión.

Con el avance del siglo, el mandato de la inclusión de todos y todas en el discurso internacional se ha ido transformando en polí-

---

[8] En México, el cierre de los planteles ocurrió entre marzo de 2020 y agosto de 2021, y el gobierno instaló por medios televisivos y digitales el programa *Aprende en Casa* con el objeto de dar continuidad a la escolarización básica durante la pandemia hasta llegar a un regreso híbrido, presencial y a distancia, en el ciclo escolar 2021-2022.

[9] Pese a los informes triunfales del programa *Aprende en Casa*, según datos del Coneval 2021, p. 11, 828.912 estudiantes de primaria y secundaria que estaban inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 ya no llegaron al inicio del ciclo 2020-2021.

[10] En años recientes gran parte de los estudiantes de básica y bachillerato reciben beca, sin embargo, esos recursos a menudo se canalizan hacia la alimentación familiar. Como política asistencial, las becas generan una presión familiar para que los hijos terminen la educación obligatoria. En sectores más afortunados, las becas pueden destinarse al consumismo juvenil en lugar de cubrir gastos educativos.

ticas de *atención a la diversidad*. En el imaginario social nacional, este concepto alterna entre dos polos: o bien *todos somos diversos*, o bien *unos son más diversos que otros*. En el segundo caso, la atención se dirige hacia *los otros*, los que no caben en la norma uniforme. Ha sido el caso en particular de niños, niñas y jóvenes de los pueblos originarios, agregados en la categoría de aprendices *en riesgo* de *abandonar los estudios*. En México, la niñez rural que habla alguna lengua originaria había sido atendida en primaria por un sistema diferenciado desde los años 1970.[11] No obstante, cerca de la mitad actualmente asiste a escuelas elementales regulares o bien optan por otras vías de formación.

La población diversa, en este segundo sentido, se incrementa a diario con jornaleros y migrantes temporales internos, transnacionales y de retorno, así como con miles de familias desplazadas de sus comunidades. Transitan por el país a pie (a diferencia de los «extranjeros» que llegan en avión) y enfrentan toda clase de violencias y abusos. Entre estos migrantes hay miles de menores de edad, hablantes de múltiples lenguas y portadores de experiencias de travesías extraordinarias; rara vez acceden a las aulas formales. De hecho, la histórica migración del campo a las ciudades explica la gran diversidad que existe en las escuelas urbanas, donde los problemas de inclusividad y la exclusión social tienen una complejidad que desafía toda generalización (Terigi, 2009).

Si la *atención a la diversidad* no se conjuga con la convicción de una igualdad de fondo entre todos los seres humanos con respeto a todos sus derechos, las acciones educativas focalizadas se

[11] En México, desde los años 1970, se integraron en la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena de la Secretaría de Educación Pública, los promotores y docentes bilingües anteriormente asignados a programas indigenistas. Esta Dirección organizó internados y escuelas en todo el país, y luego se transformó en la Dirección General de Educación Indígena, denominación al que luego se agregó *Intercultural Bilingüe*: DGEIIB.

deslizan fácilmente hacia un trato desigual y refuerzan la discriminación social. Interpretar ese concepto como una categoría social de distinción jerárquica lo convierte en un factor de exclusión endógeno de los sistemas educativos. Queda pendiente, como reto, trabajar con la diversidad —en el primer sentido— sin reproducir la desigualdad.

A escala global es claro que las causas de la exclusión rebasan los marcos de las políticas y prácticas educativas. La creciente desigualdad socioeconómica, producto de la colonialidad y la racialización concurrentes (Quijano, 2014), es la razón de fondo de la exclusión social y escolar de millones de niños, niñas y jóvenes en todo el mundo. Los niveles de escolarización alcanzados definen los parámetros para la eventual inclusión en un mercado de trabajo que se estrecha y se precariza más cada día, y que exige o castiga determinadas certificaciones. El sistema económico sigue expulsando a centenares de personas que emigran de sus tierras y naciones en busca de lugares que les permitan, por lo menos, sobrevivir. Así, como afirman Bocchio et al. (2020, p. 178), «la noción de inclusión se ha vuelto la contracara de una sociedad que, como señalara Foucault (2013), ha renunciado al pleno empleo y que en su seno produce a diario una población liminar o flotante». Además de la lacerante desigualdad, también inciden en la violación de los derechos educativos los procesos de despojo, trabajo forzado, crimen organizado y guerra abierta. Los conflictos del entorno acechan y, a veces, invaden el espacio cercado de las escuelas, amenazando su potencial de ser refugio y ámbito propicio para fortalecer lazos sociales.

No se puede considerar a la *Escuela* en abstracto de ser neutral ante la desigualdad social ni avalar el eufemismo de ofrecer una *igualdad de oportunidades* que exime al Estado de responsabilidad y culpa a los excluidos por su falta de resiliencia (Neufeld y Thisted, 2004). Ser excluido tampoco se explica solo por las ca-

rencias individuales a las que recurren muchos análisis: discapacidad, escaso capital cultural, deficiencia lingüística o cognitiva. Como nos recuerda Arroyo (2018, p. 1103), la noción de *deficiencia humana* fue producto de una clasificación social racializada de larga data, que desdeña la humanidad de los *otros* y su estatus de iguales. La negación de esa igualdad de fondo, implícita en la idea de que *algunos son más diversos que otros*, no se resuelve con políticas de inclusión escolar. Por ello, el reto mayor para lograr una inclusión en condiciones de igualdad es desterrar las prácticas de discriminación social por parte de los ya *incluidos*.

Es claro que tampoco se le puede encargar a la educación formal la tarea de reparar la profunda desigualdad con matricular a todos los que han quedado fuera de la pirámide escolar. Crear con esa sola medida una sociedad igualitaria rebasa cualquier esfuerzo educativo. En años recientes, una andanada de opiniones descalifica al magisterio y culpa a los y las docentes de las fallas de implementación de las sucesivas y contradictorias reformas educativas. Desde nuestra experiencia, en cambio, encontramos que si algo sostiene a las redes que sí han logrado incluir a millones de niños, niñas y jóvenes es justamente el trabajo cotidiano que realizan miles de enseñantes y familiares en condiciones muy desiguales.

Lo que ocurre a ras del suelo queda obviado en la numeralia de los sistemas educativos. La cuantificación de estudiantes matriculados y certificados, fabricada y reportada por el propio sistema, tiende a inflar las tasas de inclusión escolar. Las correlaciones positivas de esos datos con las variables externas suelen dejar remanentes, datos que no se explican por las situaciones socioeconómicas o deficiencias individuales que suelen considerarse causas del fracaso escolar. Un buen número de estudiantes *en riesgo* ha logrado saltar las barreras y otros, teniendo todo a su favor, se quedan cortos frente a la obligación de concluir la

media superior. Si antes las políticas intentaban abatir el rezago y la deserción (*drop-out*), ahora se reconoce que el propio sistema escolar tiende a expulsar (*push-out*) estudiantes de diversas maneras. En las políticas educativas se encuentran contradicciones y mecanismos de exclusión; además, en los modos de gestión escolar aparecen «prácticas expulsoras» (Terigi, 2010, p. 75) que provocan o alientan la desafiliación y el abandono.

*****

En el conjunto de relatos que presentamos en este libro nos centramos en esos espacios situados en los «márgenes del Estado» (Asad, 2004) entre lo escolar y lo no escolar. Los autores narran situaciones en las cuales las personas hacen frente a barreras derivadas de las políticas estatales al realizar acciones pragmáticas, tácticas e ingeniosas. Es a esta escala que se dan indicios de los factores endógenos de la in/exclusión, propios de la cadena de negociaciones, traducciones y apropiaciones en los sucesivos eslabones del sistema escolar. Los familiares son parte de esa cadena; además de sopesar los costos y beneficios de la escolarización de los hijos, ellos intervienen en la formación de los alumnos al exigir ciertas prácticas educativas y desaconsejar otras. Otro eslabón esencial son los directores de plantel; muchos han buscado maneras de atajar las barreras impuestas desde arriba y han hecho uso de los apoyos y recursos disponibles en cada momento para mantener su matrícula y resolver casos *en riesgo*.

Los docentes también se encuentran ante las rémoras de esas redes. Los que no tienen base laboral, por ser interinos o temporales, tienen que «hacer méritos», a veces durante años, para ser incluidos en condiciones estables. En su quehacer cotidiano muchos enseñantes quedan atrapados entre la obligación de seguir los programas y el deseo de seguir a sus alumnos. En el día a día han puesto en juego múltiples estrategias y han combinado

recursos pedagógicos conservados o creados a lo largo de sus trayectorias personales que influyen en el devenir de los estudiantes.[12] Comprender los procesos de in/exclusión supone documentar esas prácticas indocumentadas. Por ello, optamos por la perspectiva etnográfica.

A pesar de las múltiples barreras, durante estos años los maestros y las maestras de a pie han logrado desarrollar opciones posibles frente a la complejidad de reformas empalmadas, suspendidas o retrasadas,[13] y de lineamientos pedagógicos contradictorios, además de la interrupción de la presencialidad por la pandemia. Durante el encierro, seleccionaban entre la oferta de herramientas tecnológicas aquellas que mejor permitían mantener la comunicación y organizar actividades de aprendizaje en las condiciones locales. Encontraron usos ingeniosos de los recursos en línea tanto en las aulas presenciales como frente al desafío de aprender y enseñar en casa. Algunos colectivos recurrieron a la tradición de los cuentacuentos como un medio para enseñar a amar los libros y abordar la novedad de lo socioemocional. Hubo quienes lograron incluso promover obras de teatro y deportes en los hogares. Otros retomaron en línea celebraciones escolares tradicionales, como la graduación de sexto grado. Por otra parte, cientos de docentes de educación básica formaron colectivos por la vía de las redes sociales en los que compartían saberes y se animaban entre ellos.[14]

A la par, tanto a la distancia como en lo presencial, los estu-

[12] Por supuesto, cada escuela es singular, no se puede generalizar, y escandalizan los casos en los que la inclusión se ofrece a cambio de explotación o abuso.

[13] En los sexenios de 2006-2012, 2012-2018, 2018-2024 se decretaron reformas educativas que quedaron desechados con los cambios de régimen. Sin embargo, sus programas y libros seguían vigentes en algunos grados, mientras se iniciaban los cambios curriculares en otros. Véase también Viñao, 2001.

[14] Entre los que se siguieron en este proyecto figuran la Red LELE, con origen en Oaxaca y la Red de la Coordinación de Oriente en Iztapalapa.

diantes expresaban con sus acciones y sus voces los sentidos que le otorgaban a la experiencia de asistir, por obligación o por gusto, a su escuela. Hubo niños, niñas y jóvenes que se las ingeniaban para escapar a la obligación de asistir, pero además muchos otros y otras hicieron lo posible para sortear la contrariedad familiar a que siguieran estudiando. La mayoría valoraba los espacios escolares para convivir con sus pares y forjar otras redes sociales. Por ello expresaban alegría al regresar a lo presencial después del confinamiento de casi dos años, aunque sus experiencias fueron muy diversas. Una gran parte luchó para vencer las barreras a su participación que se presentaban tanto en su entorno como en los planteles. Otros se empeñaron en aprender a su ritmo y con sus propias estrategias lo que para ellos tendría sentido.

Quienes realizamos estos estudios compartíamos una posición de defensa de la educación pública; consideramos que, en la larga duración, las escuelas han sido tanto espacios de construcción de poderes estatales y distinciones sociales como espacios para la resistencia y la construcción del tejido civil. Entre las personas que frecuentan las escuelas día a día se juegan procesos de distanciamiento o colaboración, de desafecto o complicidad, que complican o facilitan los desenlaces individuales. La suma es una compleja trama, formada tras años de experiencia y de saberes acumulados, sostenida por las acciones diarias de todos los involucrados. Para comprender de manera crítica cómo esas prácticas inciden en la dinámica de la in/exclusión, es preciso documentar todas esas «artes de hacer» (de Certeau, 1968) que se despliegan en y en torno a las escuelas. Con esta selección de algunas experiencias vividas o escuchadas con atención en el trabajo de campo, esperamos contribuir a ese inventario.

III. Relatos

Pase de lista, Bonifacio… presente

Valeria Rebolledo Angulo

Estoy en la casa de Don Manuel, en la pequeña aldea de 20 familias chinantecas en la sierra oaxaqueña donde había llegado a hacer un estudio sobre escuelas unitarias. Son las cinco de la mañana y las chimeneas de las casas comienzan a humear. Las mujeres se han despertado para echar tortilla y preparar el almuerzo para comer en el cafetal. Los hombres afilan sus machetes y preparan los costales para guardar los frutos de café que recolecten durante la jornada. Al poco tiempo, los niños despiertan.

Don Manuel tiene tres hijos varones; el mayor, Juan Manuel, quien —me habían contado— a los 14 años dejó la telesecundaria porque decía que «no era bueno para la escuela», pues las clases ahí eran solo en español y le costaba mucho participar. Además, viajar todos los días al pueblo implicaba un gasto para su familia. Así que había decidido mejor trabajar el campo junto a su papá y dedicarse a la cacería que le había gustado desde niño. El segundo, Felipe Neri, a quien le habían puesto el nombre de un compañero de Zapata, estaba por terminar la primaria y el siguiente ciclo escolar, pensaban que se podría ir a vivir a un albergue del instituto indigenista a cuatro horas de viaje desde el pueblo para continuar estudiando la secundaria. A Bonifacio, el más pequeño, de nueve años, le gustaba mirar a las gallinas con sus pollitos y

comer naranjas dulces en noviembre. Macrina, la madre de los chicos, con el morral en el hombro y el almuerzo listo como cada día, espera en el corredor a Don Manuel. Se apresuran para salir a trabajar antes de que amanezca. Mientras, los niños planchan sus uniformes, toman un poco de café que su madre dejó en el fogón y reparten la única pieza de pan que queda. Felipe Neri guarda en su morral sus cuadernos, Juan Manuel prepara el rifle para ir a cazar, y Bonifacio desde la hamaca los mira salir.

A lo lejos se escucha el silbato del maestro como señal de que es hora de entrar. Felipe Neri toma la mochila, se pone sus huaraches y se va corriendo. Poco a poco las niñas y los niños avanzan hacia la escuela por a las veredas; en el camino se encuentran y se saludan. Bonifacio se levanta de la hamaca y recargado en el marco de la puerta de su casa, mira a sus hermanos alejarse. Juan Manuel le pide que no salga y que lo espere a que regrese para almorzar juntos con la abuela.

Me acerco a la pequeña escuela, que tiene su cancha y dos salones; uno se ocupa como aula y el otro como bodega para los tiliches, pues solo hay un maestro que trabaja con los seis grados, Cristóbal. Él se encuentra parado bajo la sombra del árbol de naranjas frente a la puerta, esperando a que lleguen sus alumnos. Poco a poco comienzan a entrar al salón, acomodan los mesabancos desordenados en tres filas. Me explica que cada una corresponde a dos grados, primero y segundo juntos, después tercero y cuarto y al fondo los dos últimos grados, ya que esa organización le ha dado buenos resultados. Son pocos los lugares que se ocupan, pues en este año solo asisten diez alumnos a la primaria. Al fondo hay mesas amontonadas en un rincón junto con algunos materiales, una computadora obsoleta y algunos cuentos infantiles que les fueron entregados mucho tiempo atrás. Los mayores del grupo toman las escobas y barren la basura que quedó del viernes anterior.

Cristóbal les saluda y pide que tomen sus lugares para iniciar la clase. Las niñas y los niños se sientan y miran al frente, el maestro escribe en el pizarrón la fecha e inicia el pase de lista. Al ser nombrado, cada uno se levanta, busca en una caja sobre el escritorio la tarjeta con su nombre, lo toma y lo coloca en uno de los costados del pizarrón. Uno por uno, van pasando, los pequeños tardan un poco en identificar su tarjeta y reciben ayuda de sus compañeros mayores. Pasa al pizarrón el último niño que asistió ese día. En la caja queda solo una tarjeta con el nombre escrito de Bonifacio. El maestro da por terminado el pase de lista y comienza a dar las tareas que van a trabajar en cada nivel escolar.

Durante el desarrollo de la clase observo que algunos se levantan de sus mesas y se acercan a sus compañeros para preguntarles algo o bien para ayudar a los que tienen dificultad para resolver alguna actividad, tal vez su hermanito o prima.

Se escucha así, junto con la voz del maestro que explica la consigna, otras voces entre ellos en un chinanteco mezclado con español. Así, él me cuenta, se apoya en los alumnos que ya lograron entender cierto contenido, para que se lo expliquen a los demás. A veces los dos niños que están en cuarto grado salen al pasillo para realizar sus tareas, porque el calor dentro del salón es sofocante; en otros momentos se ponen a jugar en la computadora.

Regreso a la casa de Don Manuel. Mientras esperaba, Bonifacio había barrido y lavado el corredor, alimentaba a las gallinas, jugaba con los perros, se mecía en la hamaca mientras transcurrían las horas de la mañana. Más tarde, acompaña a su madre a lavar la ropa y bañarse, bajan por un pequeño sendero cubierto de maleza que va de su casa al río. Era de las pocas veces que salía de casa.

Por la tarde visito a Cristóbal y me cuenta que ha entregado las planificaciones que pide el supervisor, con la mayor cantidad posible de lecciones propuestas en los libros de texto gratuitos.

Las revisa para ver qué actividades se pueden realizar en cada grupo que integró. Le resulta una tarea complicada, pues en cada grado se espera que aprendan cosas nuevas y diferentes. Me advierte que es imposible cumplir con todo. Busca estrategias para alcanzar los objetivos de Matemáticas y Lengua, que son los que se van a evaluar. Organiza tres actividades, una para primero y segundo, otra tercero y cuarto, y por último la que dejará a quinto y sexto. Suele trabajar con los libros de primero, tercero y quinto, pues sirven como un repaso de los temas para los alumnos que cursan segundo, cuarto y sexto, y a la vez son más fáciles para los alumnos que inician esos grados.

Al paso de los días, fui conociendo mejor a Cristóbal. Supe que era originario de la Chinantla baja y llegó a San Isidro gracias a que su madre, padre y docentes le ayudaron a conseguir una plaza de maestro bilingüe. Todos los lunes salía temprano de casa para tomar la primera camioneta que llegaba a la cabecera municipal y después otra que subía a la comunidad. Tardaba casi tres horas de camino y llegaba corriendo; algunos de sus estudiantes ya lo esperaban en la cancha y otros se apresuraban cuando escuchaban llegar la camioneta. Él entraba a un pequeño cuarto y dejaba sus cosas sobre el catre donde dormía de lunes a jueves, y luego se dirigía deprisa al salón. Trabajaba con sus alumnos de ocho a una de la tarde; a la hora del recreo iba a la casa de alguno de sus estudiantes, cada día a una distinta, para tomar el almuerzo que la familia tenía posibilidad de ofrecerle. Por las tardes se dedicaba a dar mantenimiento a la escuela, impermeabilizaba los techos, arreglaba las ventanas, pintaba y preparaba los materiales para la clase del día siguiente.

A veces, Cristóbal se ausentaba durante algunos días porque, como era escuela unitaria, también hacía la función de director. En ocasiones, tenía que viajar a la cabecera municipal para atender cuestiones administrativas. En esos días los niños se iban al cam-

po a trabajar y las niñas se quedaban en casa para ayudar a sus madres y abuelas. Los viernes la jornada terminaba más temprano para que el maestro alcanzara la última camioneta que bajaba y lograra viajar a la ciudad de Tuxtepec, y ahí asistir el sábado a primera hora a sus cursos para obtener su título en educación primaria.

Los domingos pasaba un tiempo en casa de sus padres con quienes platicaba y pedía consejos sobre cómo trabajar con los seis grados de manera simultánea. Les preguntaba cómo resolver otros temas, como qué hacer con las niñas que no asistían por cuidar a sus hermanos pequeños, o con las familias que no participaban en ciertas festividades por sus creencias religiosas. Su madre le aconsejaba cómo enseñar a leer y escribir en español, ya que los pequeños apenas empezaban a hablar esta lengua. Cristóbal también les había consultado qué hacer con aquellos que terminaban pronto lo que les dejaba hacer y se aburrían, e incluso, le preguntaba cómo poder encontrar alternativas para que Bonifacio pudiera asistir y participar en las clases.

Un día, sentada en el corredor de su casa conversaba yo con Macrina y me contó la historia; cuando Bonifacio cumplió seis años, ella y Don Manuel asistieron a la primera reunión convocada por el maestro Cristóbal con madres y padres de familia al inicio del nuevo ciclo escolar, donde se acordó con el maestro que Bonifacio podía inscribirse. Al terminar la primera semana, me dijo que el maestro la llamó junto con su esposo para decirles que Bonifacio no podía seguir en la escuela, porque resultaba muy difícil trabajar con él, que era un niño muy inquieto, lo molestaban y él molestaba a los demás, y no podía prestar atención. Además, le era difícil entender lo que decía, porque hablaba poco y en un chinanteco que él no comprendía. Cada año, decía Macrina, intentaban volver a inscribirlo, pero en las reuniones de padres con el maestro siempre se acordaba matricularlo, pero que no fuera a clases. Yo notaba que Bonifacio tenía alguna discapacidad —aun-

que no supe que le hubieran hecho algún diagnóstico— y que por ello era probable que no fuera aceptado por las demás familias. Durante tres ciclos escolares Bonifacio fue matriculado, pero no asistía y no participaba en la vida cotidiana escolar.

Así, cada día, las familias de San Isidro se preparan para salir al campo a trabajar, las niñas y los niños se alistan para ir a la escuela, y Bonifacio se despide de sus hermanos sentado junto a su abuela en el corredor de la casa, en espera de que ellos vuelvan, uno de clases y otro de cazar. Los días de fiestas y eventos comunitarios él escucha y observa desde su ventana, pero solo convive con su familia y con algunas visitas que reciben en la casa.

Meses después entendí por qué cuando iniciaba cada ciclo escolar aparecía el nombre de Bonifacio en la lista de asistencia. Para mantener los seis grados de primaria en una comunidad tan pequeña como San Isidro, se tenía que contar con un cierto número de alumnos inscritos. Al ser tan reducido el número de hijos en edad escolar, las familias sabían que era posible que disminuyeran el número de grados escolares que atendía el maestro, o incluso, que se quedaran sin escuela. En repetidas ocasiones junto con el docente en turno decidían inscribir a algunos hijos que por diferentes condiciones de vida no asistirían a clases, aunque sus nombres aparecían en los documentos del sistema escolar. Sin ellos, las pequeñas escuelas rurales ubicadas en poblaciones dispersas corren el riesgo de desaparecer, dejando sin derecho de estudiar en su lugar de residencia a miles de niñas y niños.

¡Es la escuela de nuestra colonia!

Michelle Soto Aguilar

Fue un martes por la mañana, en septiembre de 2017, cuando un sismo de magnitud de 7.1 grados sacudió a varios estados de la República; ocasionó daños de diversa gravedad y quedaron devastados numerosos inmuebles escolares, y muchos se quedaron sin lugares donde estudiar. Fue el caso de una primaria multigrado, construida a desniveles en la parte alta de un cerro en el municipio de Yautepec, Morelos.

La señora Noemí, médico en el pueblo, me contó la historia, que era bien recordada por toda la comunidad. Me platicó que el terreno fue donado por un señor años antes de que fuera fundada en 1979, según «para cuando haya una escuela en la colonia». Recuerda que se construyó por los habitantes de la colonia y los de la Tehuixtlera, otra localidad cercana. Eran las comunidades que más acudían a la primaria, «aunque sea mal hecha, pero ahí estaban ya los salones levantados», me dijo. «Fueron los hombres que lidereaban la construcción», dijo, pues las mujeres en ese tiempo eran relegadas.

Cuando llegué a la primaria en diciembre de 2018, las profesoras y los alumnos llevaban ya más de un año trabajando en una sede alterna y continuaron ahí hasta junio de 2019, cuando decidieron regresar, aunque hasta ese momento su escuela no ha-

bía sido reparada en su totalidad. La directora comisionada desde 2010, Yessenia, me platicó todos los esfuerzos que hicieron ella, junto con la comunidad, para continuar con el trabajo escolar y el abandono institucional al que se enfrentaron.

Días después del sismo, me platicó, llegó un perito a revisar el plantel y reportó los daños que el temblor ocasionó: agrietamientos, fracturas y desprendimientos de techos y paredes del foro al aire libre, en las dos bodegas para guardar material de trabajo, en los ocho salones; derrumbe de la barda perimetral y grietas de más de 15 centímetros en los dos muros de contención en las que cabía un puño sin mayor problema. Ante esa situación, me comentó que la supervisora ordenó su clausura y rehabilitación, pues los daños hicieron inviable y riesgoso el trabajo escolar. Apenas con un mes de haber iniciado el ciclo, el temblor destruyó el inmueble, no así el interés de las profesoras y familias por continuar con las clases.

Después del sismo, Yessenia, con el apoyo de los habitantes, logró que las autoridades municipales le prestaran un centro de salud en una colonia colindante.

Pusieron manos a la obra para acondicionar improvisadamente el espacio prestado y seguir trabajando. Muchos padres de familia trasladaron en sus propios vehículos algunas mesas, sillas y materiales de trabajo. También consiguieron tablones y sillas de plástico como asientos y mesas para los niños, ya que fue difícil transportar todo el mobiliario desde el plantel dañado. El nuevo local solo contaba con tres salones. Las maestras adaptaron los consultorios y la sala de espera para los niños de los primeros tres grados, y decidieron que el cuarto grado, y el grupo mixto quinto y sexto, por ser los alumnos más grandes, trabajaran afuera en el patio. Pero pronto colocaron carpas y malla-sombra para protegerlos de las inclemencias del clima.

Pude observar cómo en el día a día las personas buscaban soluciones costeadas con sus recursos de tiempo y dinero. Reacomodaban las lonas o la malla-sombra cuando se caían. Sacaban y acomodaban las mesas en el patio antes y después de clases. Los niños se ausentaban si llovía, el polvo a veces caía en la comida y algunos se enfermaron. Dos profesoras tenían problemas en su piel posiblemente a causa de la prolongada exposición al sol, aun bajo la sombra.

Muchos niños que acostumbraban a ir caminando a la escuela llegaban tarde, pues la distancia entre sus hogares y la sede alterna era mayor. Para colmo, la falta de agua con frecuencia afectaba esa colonia. La señora Juana siempre estaba al pendiente, no solo porque su hijo pequeño acudiera a la primaria, sino por el cariño que le tenía porque ahí habían estudiado sus hijos mayores y ella también, cuando era niña. Por ejemplo, su marido se encargaba de arreglar la bomba del agua cuando se descomponía con la herramienta que tenían en mano. Aunque, cuando esos arreglos no dieron para más, la tuvieron que llevar a mantenimiento.

Al ser escuela improvisada en un espacio prestado que tenía un elevado adeudo previo de energía eléctrica, en mayo de 2019 le suspendieron el suministro. La bomba del agua y los ventiladores no prendían. La maestra Albania me contó cómo se organizaron para pedir pipas de agua: «Con eso, pudieron funcionar los baños y coincidió que fueron días en los que no hizo calor. Pero, cuando se acababa el agua y ya no había dinero, se salía el olor a drenaje y los niños no toleraban el hedor que con el calor se hacía más fuerte y notorio… y ni para prender el ventilador».

Las familias también procuraban ir al menos dos veces al mes a solicitar respuestas sobre la reparación del plantel a las autoridades educativas estatales. Estas se encontraban en la capital de la entidad, a poco más de una hora de camino en camión y

era un gasto que corría por su cuenta. La señora Angélica, mamá de un alumno y encargada de la cooperativa durante los recreos, me contó que, con otros papás «iban a pelearse a las oficinas en Cuernavaca para ver que ya le hicieran algo, pues no le habían arreglado nada de los daños fuertes, solo los resanaban». Con miedo de tanto estar insistiendo, ellos seguían acudiendo. Tenían temor de que les regresaran la escuela sin repararla realmente.

La directora Yessenia, a la vez de encargarse del segundo grado durante ese ciclo escolar, no se cansaba de hacer gestiones ante las autoridades frente a la presión de las familias para que su escuela fuera reparada y les fuera devuelta. En un tiempo, agotada por su doble función y por invertir más tiempo y dinero del que debería para trasladarse constantemente a la capital y no obtener soluciones, consideró que sería mejor que las autoridades construyeran un nuevo plantel ahí donde los habían reubicado temporalmente. Me platicó que ahí ya había un preescolar y una secundaria. Me comentó que ella distinguía los beneficios que eso podría traer: los papás ya no tendrían que trasladarse tanto para llevar a sus hijos pequeños o grandes para dejarlos en las escuelas, pues todos los niveles educativos estarían en un solo lugar.

Con ese cambio, creía que la primaria lograría atraer a más niños y por fin tendría más posibilidades de dejar de tener grupos mixtos. A ella también le evitaría tener que seguir gestionando que arreglaran el inmueble dañado, situación que sospechaba terminarían haciendo con sus propios recursos. Se encontró con dos dificultades ante su propuesta: las autoridades no la aceptaron al insistir que el inmueble solo necesitaba rehabilitación. Además, se encontró con la negativa de papás y mamás; siempre pesaba en sus cálculos el costo de llevar a sus hijos e hijas a una escuela lejana de su hogar, razón por la cual varios se quedarían sin completar la primaria. Además, como se lo dejó en claro la señora Juana: «¡No! ¡Es la escuela de nuestra colonia!»

La doctora Noemí me había platicado que la escuela, en sus inicios, fue unitaria. «La maestra Gertrudis fue la fundadora de la escuela», recordó. En ese entonces, «no había ni combis ni nada… Porque antes era todo cañaveral, puras cañas. La venían a encontrar en la carretera en la mañana para llevarla hacia la comunidad con caballo. Igual en las tardes, algunas veces el que tenía por ahí algún carrito, pues la traían en carrito y si no, en el caballo la acercaban a la carretera. Fue así como empezó a venir la maestra Gertrudis».

Cuando se inició la escuela, aún no existía el inmueble. La construcción fue pocos años después. Mientras tanto, decía Noemí, ella y sus compañeros tomaban clases bajo un árbol, en casitas, cuartitos que prestaban ahí en la misma comunidad. La señora Juana confirmó que así era cuando ella iba; también recordó cuando su mamá le platicó que se construyó por partes, porque dependía del dinero que se juntara para ir haciendo los salones. Además, «los padres de familia apoyaron mucho, hasta los sábados y domingos se iban a trabajar en la construcción de la escuela».

Se fueron completando los grupos según la matrícula. Incluso en algunos años se completaron los seis maestros. Después de 2010 empezó a perder alumnos y volvió a ser tri-docente. Cuando Yessenia llegó como directora, fue aumentando la población escolar, y con miras a volver a ser completa, creció a cuatro grupos, y luego a cinco, como en el momento del sismo. Durante esos años, ella recuerda las dificultades a las que se enfrentó porque algunos docentes todavía tenían que trabajar con dos o más grados juntos. Mencionó que «en mis primeros años como directora, pegaba letreros en la comunidad e iba buscando niños en las calles, preguntándoles por qué no estaban en la escuela. Descubrí que la falta de recursos les impedía a muchas familias inscribirlos y optaban mandarlos a clases con las monjitas donde les regalaban los cuadernos».

Con el tiempo, Yessenia también notó que algunos padres preferían llevar a sus hijos a primarias completas, aunque estas estuvieran al doble o triple de distancia de sus hogares. Encontró que tenían miedo porque sus hijos tomarían clases «revueltas», como se referían a los grupos con alumnos de varios grados. Me explicaba que algunos padres preferían las escuelas «grandes», esas que están en el centro del pueblo, que «tienen hasta dos canchas», pero también donde cobran más; aquellas en las que decían, «hasta sobra». Ella trató de convencerlos de los beneficios pedagógicos, «con trabajo, no con palabras», que puede ofrecer la educación en la propia colonia.

Por eso, localmente, todos nombraban a la suya como la escuela «chiquita». No así los beneficios que encontraban en ella, ya que estaba cerca de sus hogares y los niños recibían mayor atención al ser pocos. Poco a poco comprendieron las ventajas de aprender unos de otros cuando están juntos en un grupo multigrado, y eso les valió el esfuerzo de regresar a *su* escuela, aun con espacios que no podían usarse, pues las autoridades no terminaron de repararla.

Ante el abandono institucional a las escuelitas multigrado, que sobresale en situaciones como un sismo, se generan exclusiones. Sin embargo, en este caso, se creó un proceso de exigencia organizada por los padres para habilitar un local alternativo por dos años y luego para evitar a toda costa la reubicación del plantel. Los vecinos se mostraban convencidos del valor de tener su propia escuela como un espacio en el que recreaban su cotidianidad escolar y comunitaria.

Al terminar el periodo de campo, quedé imaginando que seguro habría miles de escuelas «chiquitas» como esta que para los niños y las niñas valía la pena defender. Pensé que las familias resisten porque en esa lucha están los anhelos de su historia co-

lectiva que le dan sentido a las acciones que emprenden para que su escuela no desaparezca ante el desprecio y desatención de las autoridades.

40 minutos

Susana Ayala Reyes

Estoy frente a la estrecha puerta blanca a las 6:50 de la mañana, no hay timbre. ¿Tengo que enviar un mensaje a su teléfono? No, mejor llamo directo a mi prima Carmen. Al fin, hago las dos cosas y se abre la puerta. «Hola, pásate», me saluda Samantha. «Perdón, se me hizo un poco tarde», le comento mientras atravesamos el patio que está en medio de los cuatro departamentos de la planta baja, hasta el fondo donde viven. «Todavía no empieza la clase, empezamos siete en punto» dice Samantha. Tiene doce años y cursa el segundo grado de secundaria.

Al interior del departamento Carmen está metiendo ropa en la lavadora y alistándose para salir a la panadería de la esquina, a trabajar. «Ya me voy, ahí te quedas con Samy», me dice Carmen. «¿Y Pepe?», pregunto yo. «Todavía está durmiendo, pero no te preocupes, si se despierta no llora, ya sabe prender la tele y ahí se queda quietecito, al rato vengo de rápido y les traigo unos tamales para que desayunen».

Entro al cuarto de Samy que ya está sentada en el escritorio con la pantalla del teléfono móvil frente a sí de manera horizontal, recargado en un vaso térmico. Observo que hay una computadora portátil en la mesa, pero está apagada y cerrada, y el libro de Matemáticas recargado en una lata al lado. La clase está comen-

zando. Me siento en el borde de la cama a un costado del escritorio. Desde la pantalla del teléfono móvil de Samy, observo a su maestra. Parece estar sentada ante una mesa de comedor, aunque la imagen es opaca y borrosa alcanzo a distinguir una vitrina con trastos y figuritas decorativas detrás de ella; también parece estar conectada desde su propio teléfono. Baja la cabeza, seguramente para leer los nombres de los cuarenta y tres estudiantes que conforman este grupo de segundo de secundaria, pasa lista rápidamente y solo responden alrededor de treinta. Se escuchan sus voces, pero desde la pantalla de Samy no se ven. Se escucha la voz de la profesora:

—Vamos a revisar la tarea… Tenían que investigar, ¿cuál es la definición de 'distancia'?
— 'La distancia se refiere a la trayectoria que recorre un objeto desde un punto A hasta un punto B. La longitud entre estos dos puntos se denomina distancia'— Pablo responde leyendo.
—Muy bien Pablo, ¿alguien más?, ¿encontraron otra definición?
— 'Es la magnitud o el tamaño del desplazamiento entre dos posiciones'— agrega Jorge.
—Bien, Jorge. Ahora trayectoria, ¿qué encontraron?
—'Es el conjunto de puntos del espacio que va ocupando sucesivamente un cuerpo a medida que transcurre el tiempo'— lee Ana.
—Bien, Ana. La que sigue: Longitud.
— 'Es una magnitud física que permite determinar la distancia entre dos puntos del espacio'— lee Jorge.
—Es un concepto métrico con el cual se puede dar cuenta de las distancias— comenta Ana.

Todos los demás guardan silencio mientras Pablo, Jorge y Ana leen las definiciones que encontraron de desplazamiento y magnitud que también eran parte de la tarea. Noto que Samy va apun-

tando en su libreta lo que dicen sus compañeros, pero no logra escribir las frases completas.

Figura 1

Samy en su escritorio

El llanto de Pepe irrumpe en el silencio del pequeño departamento. Salgo y trato de calmarlo, pero me conoce poco y llora más fuerte. Llama a su hermana y Samy sale a tranquilizarlo, lo acompaña al baño y prende la televisión en la recámara de su

mamá; aparece en la pantalla la animación de un tren de colores que transporta letras y números, mientras suena una canción que hace saltar las vocales y formarse en fila fuera del tren. Cuando volvemos al escritorio, la maestra está terminando de aprobar las definiciones proporcionadas y le recuerda al grupo que las participaciones cuentan para su calificación. Hablando con rapidez comienza a explicar las equivalencias entre las unidades de medida en centímetros, kilómetros, pies y yardas. En seguida, indica a los estudiantes que deben resolver el ejercicio en la página 48 de su libro. Hay que hacer varias multiplicaciones para llenar las tablas de equivalencias de medidas. Todo tiene que ser rápido porque la suscripción gratuita que usan en la plataforma de reuniones virtuales cierra la sesión automáticamente a los 40 minutos.

Samy comienza a hacer los ejercicios en su libro, parece estar dudosa, usa la calculadora para multiplicar, escribe y borra. No ha terminado el ejercicio cuando la maestra da por terminada la elaboración y comienza a explicar la tabla de equivalencias al mismo tiempo que va preguntando los resultados.

—¿El kilómetro tiene…?— preguntó la maestra.
—¿Mil quinientos sesenta y nueve centímetros?— dijo Jorge.
—No, ahorita revisamos cómo sacaste ese resultado.
—El kilómetro tiene cien mil centímetros— agregó Pablo.
—Correcto, Pablo. Y, ¿el metro?
—El metro tiene cien centímetros— dijo Ana.

Nuevamente se oyen las voces de Pablo, Jorge y Ana respondiendo las equivalencias de pulgada, pie y milla. Por momentos se llegan a oír dos o tres voces distintas. Al escuchar a sus compañeros, Samy borra de nuevo y apunta las respuestas que logra captar:

—¿Alguna pregunta, muchachos?, ¿vamos bien?

Samy niega con la cabeza.

Pablo, Ana y Jorge responden al unísono:

—Sí, maestra, todo bien.

El llanto de Pepe, nuevamente llamando a Samy, la hace levantarse para tratar de entretenerlo. Me atrevo a sugerirle que tal vez tiene frío, es invierno y solo tiene puesta una camiseta. Samy lo abriga y le pide que se ponga sus calcetines y zapatos. Juega un poco con él y le pide: «Pepe, tengo que estar en mi clase de la escuela, por favor quédate viendo la tele, es el programa que te gusta, ya no llores».

Son las 7:25. La clase se apresura, «Ahora vamos a explicar el sistema de medición en inglés y el de metros». La profesora, que hasta entonces se veía sentada ante la mesa del comedor, mueve su teléfono y con su cámara enfoca su cuaderno en donde, a falta de pizarrón, escribió unas notas que le ayudan a explicar la equivalencia entre las unidades de medida. Al mismo tiempo explica cómo multiplicar para calcular la equivalencia entre pies y centímetros. Samy se acerca a la pantalla de su propio teléfono tratando de ver. Yo, sentada en la cama al lado del escritorio, intento mirar lo más que puedo. La imagen de la libreta se ve de cerca por pocos minutos, pero es muy pequeña y la luz opaca… difícil distinguir los trazos; pienso cómo le hará Samy, que tiene miopía. Carmen no le ha podido comprar lentes.

Los mensajes de la plataforma anunciando que la sesión se cerrará en pocos minutos parecen precipitar el final de la clase:

—De tarea tienen que medirse y sacar la equivalencia de centímetros a pies, nada más quiero preguntarles si hay problemas con las equivalencias, ¿sí quedó claro?

Samy afirma con la cabeza. Silencio del grupo.

—¿Dudas, muchachos?— consultó la Maestra.

Algunos contestan diciendo que no tienen dudas y la profesora concluye: «Bueno, ya nos despedimos porque nos va a sacar la plataforma. Nos vemos la siguiente clase».

Faltan dos minutos para el cierre automático. Se escuchan las voces de los estudiantes despidiéndose, casi hasta el final Samy se anima a prender su micrófono y decir adiós. La clase termina después de 40 minutos.

«¿Tú entendiste todo?», le pregunto a Samy. Me dice, con una risa tímida: «No… Es que en el celular no se veía bien su cuaderno, pero luego voy a mis asesorías y ahí ya me explica la otra maestra». Samy me había contado que empezó a tomar clases de regularización una vez a la semana desde que iba en sexto de primaria. Ahora añade: «La maestra de las asesorías dice que ella ya no va a poder seguir dándome regularización, porque hay cosas que ya no sabe y creo que le va a decir a su primo que estudia la universidad».

Cuando le comento que se me fue muy rápido la clase y que dijeron muchas cosas, me dice: «Sí, es que hay que terminar esa parte del libro porque luego vienen los exámenes». Le pregunto por qué no sigue las clases desde la computadora que tiene en el escritorio y me cuenta que no tienen internet en casa. Una amiga de su mamá le donó esa computadora ya usada que le sirve para hacer tareas, luego las guarda en una memoria portátil y las envía por correo desde el cibercafé de la colonia.

En ese momento Carmen abre la puerta, nos deja unos tamales en la mesa y va a ver a Pepe a su recámara, lo lleva a la mesa para que coma y sale nuevamente para volver a su trabajo. Yo busco calentar agua para hacer un té que acompañe los tamales. Quedamos de vernos al día siguiente para acompañar a Samy en la clase de español. Después de lavar los platos me voy pensando, si bien varias de las clases presenciales de secundaria

también duran 40 minutos, los docentes y estudiantes tienen la posibilidad de hablar durante los minutos de transición entre una clase y otra. Durante la sesión la profesora mencionó que las participaciones cuentan para la calificación, pero en la presencialidad ella puede ver los gestos de los estudiantes que como Samy se sienten inseguros de sus respuestas; en cambio, en lo virtual la mayoría tenía la cámara apagada. De cualquier manera, ¿acaso 40 minutos alcanzan para que cada uno de los 43 estudiantes que conforman el grupo hiciera una participación ni de un minuto?

A la mañana siguiente llego a las 6:40. Ese día Carmen entró a trabajar desde las 6:30 y encuentro a Samy lista para su clase y le comento que su habitación está tan… ordenada. Sospecho que mi presencia provocó ese orden. Pepe duerme. Me da tiempo de mirar sus libros de Matemáticas y Español y hasta podemos platicar un poco. «¿Terminaste la tarea de Matemáticas?», le pregunto a Samy. «No, la voy a hacer hoy en la tarde cuando vaya a la asesoría». «Ah…, pues sí —respondo—, ¿te gusta la clase de Español?» Samy asienta y dice: «Sí, me gusta, pero lo malo es que la maestra tiene muy mala señal y luego se le cae el internet». Mientras Samy me cuenta, voy viendo su libro de *Español 2*. Me dice que no lo están usando y que la profesora prepara su propio material de la clase y no les deja tareas en el libro. Dan las siete en punto y se escucha la voz de la profesora, pero su cámara se encuentra apagada. Supongo que se debe a las fallas de su internet.

—Buenos días. ¿Cómo están?, ¿cómo amanecieron?

Se escuchan tres voces que contestan con un dejo de desgano: Bien.

—¿Bien?… O, ¿más o menos?… Se nos están uniendo algunos compañeros… Hoy es una clase que me interesa mucho porque les dejé buscar una leyenda.

Samy se queda callada y no hay respuesta de los demás.

—¿Recuerdan lo que es una leyenda?

La misma voz continúa explicando las características de una leyenda y la contrasta con los cuentos, las novelas y los poemas. Samy, sentada parece escuchar con atención.

—Les voy a contar una leyenda para que tengamos un ejemplo.

Después de una pausa, la profesora empieza a leer en tono de relato:

> Se dice que una vez hace muchos años, un muchacho de Coatlinchán fue a Huexotla para estar en un baile con su novia y cuando se va de regreso a su pueblo ya muy tarde escucha cascos de caballo que lo siguen. Él también iba a caballo y se apura para ir más rápido porque piensa que son unos ladrones que le quieren hacer algo. Y mientras más se apura, más rápido se escuchan los cascos de caballo como si lo persiguieran. De pronto volteó hacia atrás y vio la hermosa silueta de una mujer vestida de blanco que parecía muy guapa montada en un caballo negro y alcanzó a escuchar que le decía con una voz muy suave que la esperara para no llegar sola al pueblo. Entonces, el muchacho frenó su caballo y la esperó, cuando la tuvo cerca primero vio el perfil de una mujer muy hermosa que le pidió angustiada que la llevara montada en su caballo. El muchacho pensó en su novia, pero al verla tan guapa pensó que sí la llevaría en su caballo y a lo mejor le podría dar un beso. Entonces, al ayudarla a subir sintió un escalofrío y le llegó un olor asqueroso. Entonces, la miró y su cara se había convertido en una calavera putrefacta de caballo, con los ojos como fuego que lo miraban y se reía malignamente como una mujer y como el relinchar de un caballo. Era la Cegua. El muchacho se arre-

> pintió y empezó a rezar, pero como no le importó serle fiel a su novia, la Cegua se apoderó del caballo, que corrió desbocado. Al otro día encontraron al muchacho tirado en el camino a Coatlinchán mal herido y con los ojos abiertos mirando algo con terror. Tardó mucho en recuperarse y cuando pudo hablar prometió que nunca más iba a ser infiel a su novia.

Me doy cuenta de que la profesora eligió una leyenda contada y contextualizada en Texcoco, Estado de México, la región donde viven los estudiantes. Durante la época prehispánica hubo asentamientos nahuas en la zona y los vestigios de esa historia se vislumbran en el nombre de la Cegua, que se deriva del vocablo náhuatl *cihuatl* que significa mujer. Otros rasgos históricos se encuentran en los nombres de los pueblos de Coatlinchán y Huexotla que proceden de voces nahuas y significan respectivamente Casa de la serpiente y Lugar donde hay sauces. Recuerdo que Samy me explicó que no usaban las actividades del libro, sino materiales que la docente crea.

Al terminar el relato se escucha la explicación sobre cómo con esa historia se puede escribir un guion para hacer una obra de teatro. La maestra trata de que los estudiantes participen: «¿Cuáles serían los personajes? ¿En cuántos actos tendríamos que dividir la historia?». Se escuchan algunas voces de estudiantes respondiendo simultánea y someramente: «¡El muchacho y la Cegua!»; «También la novia». Otros proponen la estructura: «En tres actos», «El inicio, nudo y desenlace». Ella aprovecha para intercalar explicaciones sobre los conceptos de personajes y actos. «¿Saben lo que es un soliloquio?» (Nadie responde). «¿Fernanda, Arturo, Miguel, Evelyn…?». Se escucha la voz de un estudiante varón «No». No menciona a Samy, pero ella escucha y escribe lo que va diciendo la maestra.

Mientras explica qué es un soliloquio, la profesora enciende su cámara para compartir el texto con la definición en su

pantalla. La imagen tiene mayor alcance que la de un teléfono, parece conectada desde su computadora. Samy empezaba a copiar cuando el audio se interrumpe; parece haber fallas en la conexión y el texto con la definición desaparece de la reunión virtual. Ningún estudiante dice nada. «Híjole, ya se cortó», le digo a Samy. «Le pasa seguido, ¿no?». Samy me cuenta: «Ya no le había pasado, le pasó los primeros días. Ya después se escuchaba como robot, pero sí se oía y no se salía». Regresa la voz y con la pantalla apagada la docente comienza a explicar lo que son las acotaciones en el guion teatral. Pregunta: «¿Sí me estoy explicando?… ¿José?… ¿Samantha?» Samy prende su micrófono: «Sí, maestra».

Se escuchan las instrucciones de que a partir de la leyenda que hayan encontrado deberán escribir un guion teatral y la misma voz comienza a explicar las diferencias entre los textos escritos que constituyen una descripción, una leyenda, una obra de teatro y un ensayo.

Mientras tanto, aparece en la parte inferior de la pantalla un mensaje del chat escrito por alguien que se llama Tako:

Pruébalas

En seguida aparecen más mensajes. En la pantalla del teléfono se visualiza uno a la vez:

Diferentes sabores
Nuevas takis, a que no puedes probar solo una

Otro llamado Toksi, responde:

Takis trakes
¿de a cuanto los trakes?
con chamoy

Luego siguen apareciendo los mensajes

Tako: *hay con queso y jalapeño*
Toksi: *es ejemplo Takis*
Tako: *trakes es el takis*
lleven lleven
Tako: *muy barato, damos precio*
Toksi: *todos los días lleven sus takis*
los llevamos a su casa
Tako: *ya no va a haber takis*
jajajajaja
Toksi*: llévalos de crema y especias*
Tako: *sabor sin igual*

Reconozco en *los takis* el nombre de unas botanas comercializadas en México y muy populares entre los jóvenes. Samy, como yo, va leyendo los mensajes del chat que aparecen en la pantalla compartida de la reunión, y reprime la risa. Se escucha la voz de la profesora: «¿Sí entienden claro?». Silencio. «¿Nadie…? ¡Despierten!». Se escucha la voz de una estudiante: «Maestra, yo tengo una duda: ¿primero escribimos el guion y luego la leyenda?».

«¡Ya dejen en paz ese chat!», exclama la docente antes de responder a la estudiante y en seguida dice:

—No Lily, primero investigas la leyenda. Pueden preguntarles a sus abuelitos, a sus papás o alguna otra persona mayor y la escribes, ya de ahí tienen que convertir la historia en un guion teatral. Es muy importante que pongan su nombre completo en los trabajos, ya no le están poniendo nombres, pero resulta que yo los tengo que bajar de mi computadora y tengo ciento ochenta y nueve alumnos y es complicado saber quién es quién. Por eso les pido que pongan su nombre, vuelvan a mandarlos, aunque los entreguen retrasados. Es que hay unos como… Tako, ¿quién es Tako?

Inmediatamente desaparece el nombre de Tako del chat y aparece el nombre de la marca de un teléfono. «No le cambies», le dice, «Deja ese nombre si te gusta, pero… pon también tu nombre real. Hay un Tako… un Toksi…, ¿O no, Néstor?». En respuesta se escucha la voz de un chico que supongo es Néstor: «¡Oooh maestra!». En seguida con tono entre serio y juguetón otro estudiante varón dice: «¡Yo no soy un taco, Maestra! Yo me llamo Ramón». «Pues pon tu nombre por favor… con apellidos porque, ¿qué tal que hay otro Ramón en otro grupo?», aclara la profesora.

En la pantalla aparece el mensaje de la plataforma virtual advirtiendo que quedan dos minutos para que la sesión expire. La docente dice rápidamente: «Entonces espero sus tareas, primero la leyenda. ¡Con sus nombres completos!».

Se escuchan algunas voces a punto de decir algo. Abruptamente, se terminan los 40 minutos de la suscripción gratuita a las reuniones virtuales y se corta toda la discusión. Samy y yo nos quedamos en silencio unos segundos. Le pregunto si ya había encontrado una leyenda.

—Pues más o menos— responde Samy.
—¿Cómo que más o menos?, ¿le preguntaste a tu mamá?
—Mi mamá no se sabe ninguna— contesta Samy.

Pienso en opciones: «Y, ¿por qué no le preguntas a tu tía Alejandra? Ya está medio viejita, seguro sabe alguna leyenda».

Samy hace una mueca como de sonrisa desganada y añade: «Es que ya me puse a buscar en internet y ahí vi que hay algunas como La Llorona y así otras». «Bueno, también está bien…», le respondo, mientras pienso cuán difícil es buscar toda la información para las tareas en un teléfono celular. Pienso en las clases que expiran sin posibilidad de continuar hablando, en la voz robótica de la maestra y en sus esfuerzos frustrados por interactuar.

Ese día me despido de Samy y al caminar por la calle recuerdo los juegos del chat y reflexiono si acaso sin darse cuenta, Tako y Toksi escribían algo parecido a un guion teatral al mismo tiempo que en la clase se explicaban sus características.

Después de la distancia

Mariana Gerardo Antonio

I

El viernes 20 de marzo de 2020 empezó como un día de clases cualquiera. Había llegado a la hora de entrada, aunque tenía mi primera clase hasta las 11:00 am. Yo no era de allí, pero llevaba ya casi ocho meses en esta pequeña ciudad de la sierra nororiental de Puebla, llamada Cuetzalan, y me pidieron dar las clases de Inglés y atender el huerto. Los niños y las niñas, que llegaron minutos antes de la hora, estaban abarrotados sobre la reja de la entrada principal, mientras esperaban a que la maestra de guardia abriera para abalanzarse sobre sus salones. A una cuadra, pude ver cómo corrían hacia la entrada Jessy, sus hermanos y sus primos. Atrás de ellos, se apresuraba su tía con una maqueta y algunos de sus suéteres escolares.

La maestra de guardia abrió la puerta principal y los niños y las niñas de todos los grados corrieron hacia la pequeña plaza y bajaron las escaleras hacia sus grupos. Los docentes recibieron a sus estudiantes en sus salones y atendieron a algunas madres de familia con dudas sobre las tareas de sus hijos o sobre las actividades y cooperación para el próximo convivio del Día del niño y la niña. Diez minutos más tarde, sonó la chicharra, las madres de familia salieron de la escuela y cerró la reja de la entrada principal.

El director, apresurado, después de atender a algunos padres y madres en la dirección, se dirigió al salón de cuarto año para para remplazar al profesor titular que había solicitado su jubilación. En este grupo se encontraba Jessy, una niña alegre y entusiasta. Más tarde, ella y sus compañeros trasplantaron café y regaron los rábanos y las acelgas que crecían en las pequeñas camas de siembra del huerto. La escuela era un lugar seguro, de convivencia.

Tres horas después, se dio la señal del recreo. Yo caminaba por los patios para ver que los niños estuvieran bien. Cerca de la malla que rodeaba a la primaria, Jessy, sus hermanos y sus primos desayunaban los tamales y el atole de avena humeante que su tía había preparado y llevado para ellos y que les pasaba a través de los huecos de la malla. Después de desayunar, pasé por los salones a ver qué hacían los alumnos y a verificar que no estuvieran peleando. Pasé por el salón de Jessy y allí estaba ella, con un montón de niños y niñas aglomerados a su alrededor. Tenía sobre su butaca toda clase de artículos de papelería y pequeñas figuras para vender. Los compañeros le preguntaban por los precios, veían sus monedas y hacían sus cuentas. La chicharra sonó y fue hora de terminar el recreo. Ese día, los docentes despidieron a sus estudiantes y todos esperaban volver a verse el siguiente lunes.

Al día siguiente, por la mañana, como cada sábado, salí a caminar por el centro del pueblo. Al llegar a la plaza principal me encontré a Jessy sentada atrás de una mesita de madera, afuera de la tienda de su tía, Julia, con sus artículos de papelería y carteras, hechas por ella misma con envolturas de fritura. Me detuve a saludarlas. Desde su pequeño puesto, las tres podíamos ver la Parroquia de San Francisco de Asís, las parvadas volar por el cielo y a algunos turistas que bajaban por las escaleras de la plaza principal. También veíamos a abuelas y abuelos que venían de las

comunidades cercanas a vender sus productos en la plaza. Me despedí, y continué mi camino.

Mientras andaba por la plaza principal, mi celular sonó. Era el director, había enviado un mensaje al grupo de docentes. En el mensaje les pedía que avisaran a sus padres de familia que a partir del lunes cerrarían la escuela por contingencia sanitaria y que era probable que regresaran hasta después de las vacaciones de Semana Santa. Por la tarde, llegaron mensajes de los maestros y las maestras. Unos decían que, para dar el aviso, habían armado grupos de mensajes en el celular con los números de los familiares o tutores que tenían. Otros tuvieron que conseguir un celular e ir a donde tuvieran señal, y también tuvieron que acudir a algunas casas para avisarles a las familias en persona. Pedían pasar la voz con aquellos familiares que no encontraron. Nadie pensó que el día anterior había sido el último día de clases presenciales ese año y que no sabrían cuándo volverían a clases. Yo también me tuve que retirar a mi ciudad a preparar actividades para enseñar Inglés a distancia, pero seguía en contacto con el director y algunos compañeros.

II

Los meses siguientes fueron confusos. A pesar del cierre, a finales de abril, los docentes continuaron con la tradición: mandaron a sus estudiantes sus aguinaldos por el Día del niño y la niña, a través de sus familiares o tutores. A principios de mayo, les dieron o enviaron a las mamás un servilletero bordado por el Día de las madres. Todos los docentes tuvieron que aprender a conectarse con las familias, a distancia, por mensajes en el celular. Comenzaron a enviar y a dar a sus estudiantes cuadernillos de trabajo con actividades para que pudieran trabajar en casa. Cada viernes, recibían de vuelta por mensajes al celular, o de forma

presencial, las actividades para evaluarlas. En esos cuadernillos también iban mis actividades de Inglés.

Desde marzo, hasta el fin del ciclo escolar, el director seguía a cargo del grupo de Jessy. La señora Luz le enviaba por mensajería algunas de las actividades que le solicitaba, pero también le comentó que había perdido su empleo, así que no siempre tendría dinero para tener datos y enviarle las tareas ni tiempo para ayudar a su hija en sus actividades escolares, pues buscar trabajo era su prioridad.

En agosto de 2020, inició un nuevo ciclo escolar, todavía a distancia. Jessy ahora estaba inscrita en quinto grado. Aunque yo ya no trabajaba en esa escuela, les preguntaba por la niña, pues sabía que el trabajo escolar había sido difícil para ella y su familia en el ciclo anterior. El director me contó que volvió a atender a ese grupo hasta finales de septiembre, mientras llegara alguien a cubrir el interinato. Atendía a los estudiantes y sus familias por mensajes y con asesorías rápidas y de uno en uno, cada quince días en la escuela, aunque podía variar. Luz eventualmente, le enviaba trabajos por mensajería.

En octubre finalmente llegó Patricia, para atender al grupo de quinto grado durante tres meses. Como vivía a cuatro horas de Cuetzalan, se comunicaba con sus estudiantes y sus familias siempre por celular, aunque viajaba cada quince días hasta Cuetzalan para recibir los trabajos de la mayoría de sus estudiantes, ya que no contaban con recursos para enviarlos por celular. Supe por el director que la maestra Patricia le dijo que poco a poco recibía menos trabajos y que la señora Luz dejó de ver y contestar los mensajes que ella le mandaba. Cuando le preguntaron, la señora Julia les explicó que su hermana se había mudado con sus hijos a la ciudad de Puebla, pues solo allí había encontrado un empleo. Cuando visité el pueblo en el verano, conversé con la tía Julia, y pude conocer mejor lo que había ocurrido con Jessy.

III

Fue una mañana de noviembre cuando Jessy vio correr por la ventana los enormes árboles, las plantas de bambú y los cerros llenos de vegetación. Las curvas de la carretera poco a poco disminuyeron y después de tres horas comenzaron a aparecer grandes edificios y fábricas. La señora Luz y sus hijos bajaron del autobús, llevaban consigo apenas las cosas necesarias; esperaron sobre el boulevard alguna combi que los acercara a la colonia Romero Vargas. Al llegar a prolongación Reforma, Luz se acercó al chófer, con un papelito en la mano, para preguntarle sobre la dirección de destino. El chófer le dijo que debían bajarse en el siguiente puente y tomar otro autobús que los acercara a su destino, pues aunque estaban cerca, no era posible cruzar el río Atoyac y el enrejado que los separaba de la colonia a la que iban. Finalmente, llegaron a una pequeña casa blanca con dos ventanas de frente y una puerta color menta. Dos señoras, amigas de Luz, parecían esperarlos. La familia se acomodó en uno de los cuartos de la casa. Al sacar sus cosas, Jessy hojeó su libro de español y su último cuadernillo de trabajo; aún olían a la humedad de Cuetzalan.

Al día siguiente, Luz salió muy temprano a trabajar y se llevó su celular. Durante el día, Jessy cuidaba a sus hermanitos y jugaba con ellos en su cuarto mientras esperaron a que su mamá regresara. Con el paso de los días, la rutina era la misma, la mamá salía temprano, les dejaba algunas cosas hechas para comer, les pedía que no salieran del cuarto ni a la calle y esperaban a que volviera de trabajar; a veces se dormían antes de verla llegar.

A Jessy le gustaba esperar a su mamá porque algunas veces la tía Julia les llamaba para saber cómo estaban. Cuando hablaba por celular, ella le contaba que se aburría mucho, que algunas noches no sabía qué hacer, se acostaba sobre su cama, observaba

el techo y las paredes del cuarto o escuchaba a los vecinos discutir, lloraba y se quedaba dormida. Otras veces, platicaba con sus hermanos, jugaba con ellos y hojeaban los libros de todos. Julia trataba de ponerlos al tanto sobre las actividades generales, pues uno de sus hijos estaba inscrito en la misma escuela. Julia también trataba de entregar algunos de sus trabajos a la maestra Patricia.

El director me contó que en diciembre Patricia se despidió de sus estudiantes por celular y que en enero de 2021 llegó el profesor, Tomás, para cubrir un interinato por seis meses con el grupo de quinto. Tomás era de una población de Veracruz, a ocho horas de Cuetzalan, y aceptó trabajar sin que le pagaran hasta el final de su interinato. Por ello atendió al grupo como lo habían hecho antes, a distancia, por mensajes al celular. Hizo pocas visitas a la primaria para aplicar evaluaciones y recibir trabajos. Julia me dijo que el profesor Tomás le expresó su preocupación por no saber casi nada de Jessy y su mamá, pues entregaban trabajos de vez en cuando y casi no le contestaban los mensajes del celular. Así transcurrieron los días hasta que llegó el mes de marzo.

Julia me compartió que, por marzo, platicó con su hermana Carmen, afuera de su tienda, mientras tomaban un agua fresca. Ante su preocupación por los sobrinos, Julia le preguntaba: «¿Qué vamos a hacer con ellos? Allá se quedan solitos, Luz sale todo el día a trabajar. Con la maestra Patricia casi no entregaron nada y con el profe Tomás tampoco. Estos niños van a perder el año si no nos los traemos». Carmen le contestó: «Deberíamos traerlos, hay que preguntarle a Luz y, si acepta, yo te ayudo». Julia me explicó que, en una de las ocasiones en que le llamó a Luz, sonaba muy inquieta, pues había perdido su trabajo y necesitaba encontrar uno nuevo. Después de hablar con ella y proponerle llevarse a los niños, la señora Luz aceptó, y ella tomo el autobús a Puebla y regresó a Cuetzalan con sus sobrinos.

El calendario marcaba el primer aniversario de la contingencia sanitaria. En los megáfonos de la plaza principal sonaba el mismo mensaje que se repetía una y otra vez, primero en náhuatl y luego en español: *Protégete y cuida a los demás*. Jessy había vuelto a Cuetzalan y había «regresado a la escuela», siempre a distancia, es decir, a entregar trabajos por celular; nunca conoció en persona a Patricia ni a su nuevo maestro, Tomás. La tía Julia me contó que ella preparaba comida para su familia y para sus sobrinos, mientras que su hermana Carmen los apoyaba en realizar y entregar sus tareas y en atender las indicaciones del maestro. Así, Jessy y sus hermanos pudieron concluir el ciclo escolar en julio de 2021.

IV

En agosto de ese mismo año, Jessy inició sexto grado, su último ciclo escolar en la primaria. Esta vez, iban unos días a clases presenciales y otros días estudiaban en casa, pero por fin podía conocer a su maestro Tomás y regresar a su último año en la escuela, en la que había pasado gran parte de su infancia, un lugar que le resultaba tan propio.

Yo mantenía contacto ese año con Mariela, una de las maestras de esta primaria, y ella me compartió que, aunque las clases ahora eran híbridas, podía ver a sus alumnos y a sus familias algunos días a la semana, a veces tres, a veces dos. Me expresó su alegría por alejarse un poco del celular, pues había estado *pegada* a él para atender a sus estudiantes. Tampoco tendría que guardar en su celular diez mil archivos y fotografías de trabajos mezcladas entre sus fotos familiares. Además, su vieja computadora ya la tenía de malas, pues se alentaba y dificultaba su trabajo, ya que los archivos, fotos y videos de sus estudiantes tardaban *siglos* en descargarse de su celular a la computadora para revisarlos y luego pasarlos, nuevamente, a su celular y devolverlos a sus estu-

diantes. También había disminuido su preocupación constante por tener un plan de internet o datos para mantener la conexión con una escuela que no podía ver, una escuela a distancia.

Durante la contingencia, el espacio físico que representaba la escuela de Cuetzalan dejó de ser tangible. Para muchas familias, el vínculo con la vida escolar perdió la estabilidad que el espacio físico y la relación directa con los maestros les permitía tener. En este caso, vi cómo una familia extendida hizo posible la continuidad del vínculo con los docentes lejanos y la permanencia de algunos estudiantes. Después de *la escuela a distancia*, el regreso a clases presenciales trajo alivio a todos, docentes y alumnos.

¡Nada como la escuela presencial!

Rocío Ramírez González

Conocí a Juanita y a sus hijos en el verano del 2021, después del confinamiento por la pandemia de COVID-19. Nos reunimos en tres ocasiones para platicar sobre su experiencia escolar durante el confinamiento y de sus preocupaciones ante el próximo regreso presencial de las niñas a su primaria.

En nuestra primera reunión, Juanita exclamó: «¡Fue terrible cuando empezó la pandemia! La situación que vivimos como familia fue muy difícil por los cambios que trajo en nuestras vidas el confinamiento… Estaba en la calle cuando nos enviaron al grupo de mensajes el aviso de que "a partir de mañana ya no hay clases"». Su hija mayor, María, me comentó: «A mí me dijeron que había una enfermedad por lo que durante quince días no me presentaría».

La suspensión sucedió en marzo de 2020, cuando Ana estaba en preescolar y María en cuarto grado de primaria. En aquel entonces, sus padres rentaban el departamento número cinco de una vecindad ubicada en Naucalpan, Estado de México. Tenía dos habitaciones y un baño, lo cual era pequeño para una familia de cinco; María tenía diez años, Ana, seis y el pequeño Pedro, dos años. Sus padres Juanita y Antonio trabajaban en una empresa de paquetería, el papá en el turno matutino y la mamá en el vespertino; así, uno de ellos estaba con los niños en la mañana y el otro en la tarde.

Antes de la pandemia, esta familia iba saliendo adelante con los gastos de alimentación, renta, transporte y educación. Juanita me platicó que María comprendía el esfuerzo económico que hacían sus padres para comprarle los útiles escolares, por lo que era muy cuidadosa de que no se le perdieran sus lápices, plumas y colores para no tener que pedirles que compraran otros. Ella solía decir: «Mami, a mí no me compres colores ni mochila porque todavía tengo los del año pasado».

Al iniciar la pandemia, la suspensión de actividades escolares presenciales parecía no ser un problema porque aparentemente las niñas solo dejarían de acudir a la escuela unos días antes de las vacaciones de Semana Santa; pensaron que después de vacaciones regresarían. La sorpresa fue que las autoridades informaron a través de los medios de comunicación que la suspensión de clases presenciales permanecería y que el ciclo escolar no se perdería porque las actividades escolares continuarían en casa, mediante *Aprende en casa*, el programa televisivo que la SEP impulsó.

Para ese momento, el chat de papás en el teléfono celular se había convertido en el medio de comunicación entre las maestras y la mamá de las niñas. María me platicó que le empezaron a mandar tareas por mensajes que decían: «De tal a tal hoja del libro…, elaboran las actividades y me las envían a mi correo para tal fecha». Así a Juanita le hacían llegar avisos, como fechas para entregar trabajos o para evaluar. Los meses transcurrieron hasta llegar al cierre del ciclo escolar 2019-2020 y para asignarles una evaluación a las niñas, se consideraron los trabajos que habían entregado; así María pasó a quinto grado y Ana terminó preescolar e iniciaría primer año de primaria.

La pandemia no parecía tener fin para cuando inició el siguiente ciclo escolar, así que las maestras les dijeron a las niñas que para continuar con las actividades escolares siguieran viendo *Aprende*

en casa. Para las niñas esta opción representó cierta dificultad, algunas veces intentaban ver los programas de primero, otras veces los de quinto, pero ni con unos ni con otros la imagen era buena ya que en su pantalla de televisión difícilmente agarraban los canales. De hecho, su mamá se preocupaba porque ellas preferían pasar la mañana viendo películas en DVD.

La indicación de ver *Aprende en casa* no duró mucho tiempo, ya que la maestra de María manifestó que la «tarea era exagerada», tanto para que los alumnos la hicieran como para que ella la calificara. Así que algún tiempo después, me contaba Juanita, en una junta con padres de familia, la maestra les informó, con apoyo de la directora, que retomarían las videollamadas para dar sus clases, ya que con eso podría dejarles a los niños actividades acordes a lo visto en su clase, y advirtió que sería «¡sin exceso porque ha sido mucho estrés!» En el primer grado, también se dejó de insistir con los programas y se transmitieron clases en línea, a través de videollamadas.

En ese momento las niñas pensaron que por fin dejarían de batallar con la pantalla y que la preocupación por la tarea no elaborada terminaría. Juanita aplaudió la decisión: «Para mí fue acertada porque si de por sí, con lo de la pandemia se la pasaban pegadas a la televisión». Ella pensaba que el teléfono celular era una buena opción para que las niñas tomaran clase. Así que, con un gran esfuerzo económico, le compró un celular a María, y le prestó a Ana el suyo.

Las actividades escolares en casa parecían resueltas, sin embargo, en los cuartos no siempre llegaba la señal. A las ocho de la mañana se podía ver a María sentada en las escaleras que se encuentran casi al fondo del pasillo de la vecindad, con sus rizos cayendo sobre sus mejillas y la cabeza inclinada mirando la pantalla de su celular, a través de la cual tomaba la clase con su grupo

de quinto grado. Las primeras veces que ocurrió esta escena fue extraño para los vecinos, quienes después comprendieron que era la forma en la que la niña tomaba sus clases a distancia; así se acostumbraron a verla tomando notas en su cuaderno, haciendo manualidades, carteles o actividades físicas como jugar hula-hula. Mientras tanto, Ana intentaba tomar clase en línea; pero se distraía con mucha facilidad jugando y platicando con su hermanito, quien se acercaba a ella con la curiosidad de ver quién hablaba a través del teléfono. Por lo tanto, solo se conectó a la videollamada en algunas ocasiones.

Al recordar estos hechos, María con cierta tristeza en su rostro me dijo: «¡Yo extrañé mucho la escuela! Me costó un poco de trabajo adaptarme porque no había vivido una situación así, me costaba levantarme temprano para salir al frío y estar ahí en las escaleritas del pasillo tomado mis clases…». Después, mirando hacia las escaleras del pasillo dijo: «¡Sí!, me costaba estar, pero ¿qué hacer? ¡Estaba la enfermedad!». En ese momento con ojos de aceptación me dijo: «Yo sabía que teníamos que cuidarnos». Después, con cierta alegría, me platicó:

—Recuerdo, por ejemplo, que el lunes me tocaba Español, Matemáticas y Geografía; el martes, Historia, Inglés, Artes y Educación socioemocional. En Español, la maestra me pidió un cartel referente al tema de cuidar el agua; también pedía que leyéramos los libros de texto. En el caso del libro de Historia, nos hacía preguntas del texto leído para ver si habíamos aprendido. En Matemáticas, pedía que le respondiéramos preguntas como: «¿Cuánto es esto más esto?». A veces me pedía que trajera algo especial sobre una tarea que era solo para mí, pero que los demás no iban a traer; era para presentarla a la clase siguiente. También trabajamos el tema del COVID, nos enseñó cómo se contagia el virus. La maestra nos decía que nos cuidáramos y nos pidió que

> elaboráramos carteles con los cuidados preventivos y todo eso. También nos contó que lamentablemente algunos de la escuela se habían enfermado, y otros tuvieron familiares que murieron. Entonces, nos decía que nos debíamos cuidar que, si teníamos que salir, saliéramos con careta, con cubrebocas y que usáramos gel antibacterial. Nos pedía que siguiéramos con nuestras clases en casa. Por los problemas de conectividad, acudí algunas veces al apoyo de mis tíos porque en su casa tienen internet, así que cuando podía iba a su casa para tomar las clases en línea y hacer mi tarea. También me fui un tiempo a Michoacán con mis abuelitos y ahí me enseñaron mis primos a andar en bici.

Cuando la maestra de María la vio por la pantalla fuera de casa, sin dudarlo envió un mensaje a su mamá que decía: «¿Por qué la niña se ve a la intemperie?». En esa ocasión la mamá le explicó que en la casa no había buena señal en los teléfonos porque vivían hasta el fondo de la vecindad y que no tenían internet, por esto María se tenía que salir al pasillo o a la calle para captar la señal. Ante esta explicación, respondió: «¡Ah! ¡Ok! ¡Perfecto!». En ese momento tanto María como su mamá pensaron que ella comprendía la situación por la que estaban pasando; que había prestado mucha atención a la situación de María y que no solamente se preocupaba por dejar tareas o explicar contenidos.

En el caso de Ana, Juanita me contó que su maestra no vio la situación de la misma manera; le mandaba mensajes que decían: «Con los más chiquitos debe estar la mamá». Sin embargo, ella durante las clases en línea no podía estar con su hija por las múltiples actividades propias del hogar que debía atender, como preparar el desayuno, hacer el quehacer, cuidar a su hijo pequeño.

A pesar de todo esto, Juanita estuvo con un ojo al gato y otro al garabato, es decir, intentó estar atenta lo más que pudo ya que comprendió que de alguna manera la profesora tenía razón, aun-

que con cierta frustración me comentó: «¡Lograr tener la atención de Ana en clase¡, ¡no!, ¡fue imposible!, ¡está hablando!, ¡está en otras cosas!, ¡es todo lo contrario a su hermana!». Después, con un dejo de responsabilidad, me dijo: «A pesar de ello, pensé, lo entiendo perfectamente, así que intenté estar atenta lo más posible cuando Ana estaba en clase, pero la maestra era muy estridente». Luego con enojo, Juanita enfatizó: «¡Gritaba!… ¡No!, ¡no!, ¡a ver!, ¡a ver Ana! ¡Te estoy diciendo que pongas atención! ¡Termina la plana!». Quería que el grupo hiciera cinco o seis planas. Ana intentaba hacer las planas, pero sentía que era muy aburrido y cansado. Cuando Juanita me contaba esta situación, Ana me dijo: «Yo veía a mi mamá y le decía, mamá, es que me duele mi mano».

Ante este comentario, Juanita reiteró: «Sí, era exagerado, como decían otras mamás… muchos padres se quejaron porque la maestra les enviaba mensajes en los que indicaba que se imprimieran hasta 15 hojas, más aparte plana de esto y plana de aquello, y todas las actividades para el siguiente día…». Haciendo una pausa y como meditando, agregó: «Digo… al fin y al cabo tienen que aprender a sujetarse, ¿no? …».

> —Y también es para que aprendan, pero sí era una exageración, a mi manera de ver las cosas, sí era una manera muy exagerada, yo sé que se les tiene que mantener ocupados, y ¡sí!… entiendo eso, pero luego sí era tedioso y luego en mi caso, ¿a quién le da tiempo de todo el día para estar sentada con Ana, enseñándole?.

Esta forma de trabajo le dio a entender a Juanita que las maestras de sus hijas no tenían el mismo tacto, por lo que permitió que Ana ya no se conectara a las clases en línea y solo se mantuvo pendiente de los mensajes en el chat de papás.

Esta decisión alivió un poco la presión económica que estaba viviendo la familia, porque resultó muy caro comprar los datos mó-

viles para dos celulares; incluso para uno era muy elevado, porque la clase de quinto grado era de ocho de la mañana a doce. Aquellos días fueron muy difíciles económicamente para los padres de las niñas, la escuela en casa estaba saliendo más cara de lo que habían imaginado de tal suerte que, al pasar de los días, María solo se conectaba cuando era posible. Cuando su maestra veía que no se conectaba a la clase, enviaba un mensaje de texto a su mamá en la noche, para darle algunas indicaciones sobre los trabajos realizados durante la clase y las tareas que tendría que entregar por correo el fin de semana.

Con la presencia intermitente de María y la inasistencia total de Ana, se acercaba el cierre del ciclo escolar 2020-2021, para el cual las autoridades decidieron que no se podía dejar a las y los niños sin evaluación, que los docentes tenían que encontrar los medios para contactar a las familias y establecer estrategias para evaluar. La maestra de María consideró la situación de la niña y las actividades que había enviado por correo por lo que no tuvo problema para evaluar.

Con Ana, no fue igual. Mientras Juanita compartía conmigo la experiencia de lo que sucedió. Empezó a brotar la molestia en sus ojos y en sus gestos y hablaba muy enojada; un buen día, María me habló por teléfono y me dijo: «¡Mamá es que la maestra de Ana está aquí!». Entonces, le pregunté: «¿Aquí?». Y ella me contestó: «¡Sí, allá afuera, en la calle y quiere que saque a mi hermana!» Juanita me miraba como preguntando ¿cómo ve? Continuó: «Yo le dije a mi hija, "¡A ver! Yo no he tenido el gusto de conocer a la profesora. ¿Cómo se le ocurre que voy a dar la orden de que saques a tu hermana? De entrada, ¡no sé si es la profesora! Sí… sé que está haciendo el favor, pero que no salga y menos porque están solas", le dije».

Ante el fracaso de localizar a Ana o a algún tutor, la maestra envió a su mamá varios mensajes de texto en los que pedía que

la niña se conectara a las clases en línea. Sin embargo, Juanita estaba muy enojada por lo ocurrido, al grado de que se comunicó con la directora y le argumentó: «La profesora tiene mi reconocimiento… que tenga el interés por enseñarle a los alumnos es muy valioso, pero también le voy a pedir un favor, que se ponga usted de este lado». Intentó explicarle su situación: «Yo estaba trabajando y mi hija María me habla y me dice que, una extraña dice que es la maestra y quiere que salga Ana a la calle, y pues obviamente le cogí un miedo, porque las niñas estaban solas, los dos estábamos trabajando, así que le dije a María, ¡no salgan!… La directora me dijo que la maestra no le había comentado eso».

Con el paso de los días Juanita comprendió que la profesora estaba haciéndole un favor al intentar comunicarse con ellas para la evaluación de Ana, por lo que reconoció su preocupación y estableció comunicación con ella para resolver la situación de la evaluación del ciclo escolar. Así fue como Ana pasó a segundo y María a sexto en lo que sería el ciclo escolar 2021-2022.

Recuerdo que, en la última de nuestras reuniones antes de iniciar las clases presenciales, las niñas sonrieron apenadas cuando evocaron su experiencia con las actividades escolares en casa durante el ciclo anterior, porque sentían que algo faltó por no haber podido ir a la escuela. Ana muy preocupada me comentó: «No sé leer ni escribir». María con una expresión de alegría en su rostro expresó: «Yo estoy muy emocionada de regresar el lunes».

Juanita me comentó luego, con cierta preocupación en el rostro: «La verdad sí es preocupante la situación para mí como mamá», y mirando a Ana, continuó: «porque ya va para segundo y no sabe leer ni escribir, yo creo que va como al nivel de preescolar». Después me miró y tratando de explicarme la situación me dijo: «¡Por eso! Porque yo tengo que irme al trabajo, porque no todos corremos con la misma suerte de tener recursos para internet

e hijas que puedan aprender solas». Después de una pausa y con expresión de alivio en su rostro dijo: «Como dice Antonio, no creo que nuestra hija sea la única niña que está en esa situación». De nuevo tratando de explicar que ellos intentaron apoyarla, exclamó: «¡La poníamos a escribir su nombre, pero, yo digo, no hay nada como que se presente a la escuela!». Volteando para mirar a las niñas, expresó: «Esperamos en Dios, que ya pronto regresen».

Logró incluirse con gestos y dibujos

Janet Guerrero Téllez

En la colonia Roma, fundada hace más de cien años en la Ciudad de México, sobre la calle Zacatecas se albergan estacionamientos modernos, hospitales, escuelas, casonas antiguas, pequeños negocios como una cafetería, tienda de conveniencia, tortería y tortillería. Justo en medio de todos estos contrastes se encuentra un predio conformado por un conjunto de viviendas improvisadas con láminas, tabiques, ventanales y materiales donados. Viviendas que acogen a una veintena de familias quienes hace unos 25 a 30 años atrás, viajaron desde la comunidad de Santiago Mexquititlán, en el estado de Querétaro.

Los adultos han acondicionado el espacio para comer, dormir, convivir y han incorporado servicios como luz, agua potable y drenaje improvisado. También han ido construyendo espacios comunes como baños, lavaderos y un espacio en donde realizan sus reuniones comunales. Algunos integrantes, en especial los mayores, siguen hablando su lengua *hñöhñö*, una variante del otomí. Algunas mujeres mayores aún visten con su blusa colorida, de manga larga, llena de pliegues y encaje en el cuello y pecho, con su respectivo reboso; su falda blanca con pliegues en el lateral les llega debajo de la rodilla y es sujetada por una faja bordada.

En el predio se encuentran varios integrantes de diversas edades: los que empiezan a caminar, los que juegan fútbol con la pelota que les regalaron los vecinos, los que tienen más edad y empiezan a cuidar los carros de los que visitan el lugar o de los colonos, los adolescentes y jóvenes que salen a trabajar o a platicar y, algunos, a drogarse, además de vigilar a los niños mientras se relajan. También se observan los jóvenes papás y los adultos que realizan los quehaceres de la casa, los que bordan y arman las artesanías que después salen a vender en las zonas turísticas de la misma alcaldía o de otras cercanas.

Los niños que han crecido en este espacio conviven todos los días con una gran diversidad de personas de la colonia, gente de otras entidades y de otras partes de la misma ciudad, e incluso extranjeros. Una de estas personas, la señora que se acercó a las familias del predio casi desde que ellos llegaron a la ciudad, es la maestra Lupita, como la han llamado en el predio, vive muy cerca y comenzó a visitarlos con la intención de llevarles la catequesis, posteriormente la acompañaban dos religiosas, las maestras-catequistas Bety y Martha.

En agosto del 2016, cada sábado empezamos a asistir un grupo de seis estudiantes pertenecientes a diferentes carreras, del cual pude ser parte. Iniciábamos los talleres a las 10 u 11 de la mañana con niñas y niños que vivían en el predio. Con ellos realizábamos lecturas en voz alta, les explicábamos cómo resolver operaciones matemáticas y realizábamos actividades físicas, deportivas o circuitos de ejercicio, juegos como brincar con riatas, avión o stop; además proponíamos actividades relacionadas con el medio ambiente, la higiene personal o el cuidado del espacio.

Durante esa época conocí a Flor, una de las adolescentes que vivía en el predio. Ella ya tenía alrededor de 15 años y era muy tranquila, seria; solía peinarse con un chonguito y su fleco, ade-

más de una diadema o algún adorno en su peinado. También solía usar varias pulseras, collares y anillos llamativos, coloridos o brillosos. Era delgada y alta, muy alegre y muchas veces llevaba consigo unos audífonos y un celular. Daba la impresión de escuchar música, tal vez poco y con dificultad, pues nunca le oí decir ni una palabra. Con el pasar de los días me di cuenta de que ella tenía dificultad para escuchar y para hablar, lo que me causó inquietud.

En una plática, la maestra Lupita me relató cómo había llegado al predio años atrás y cómo inició la labor que realizaba con niños, niñas, adolescentes y adultos que vivían ahí. Comentó que al poco tiempo de su llegada empezó a sospechar que a la niña le costaba trabajo expresarse. Entonces un día decidió llevarla con un doctor para que la revisaran y le realizaran estudios. Fue hasta ese momento que confirmaron que la niña tenía una dificultad auditiva causada por una infección mal atendida que le afectó el oído, pero los papás creían que la pequeña solo no quería hablar. En la comunidad no solían ir al médico y era costumbre atender los malestares con remedios caseros, lo cual en este caso pudo haber influido en su situación.

A pesar de las dificultades, Flor se había adaptado y había creado su propio lenguaje para comunicarse y darse a entender, especialmente con su mamá. Ella hacía sonidos con su boca para indicar algo, intentaba gesticular y pronunciar algunas palabras como «mamá», e incluso decir alguna grosería. Otra forma de expresarse era con la cara, realizaba gestos o muecas y movía la cabeza para indicar que algo era de su agrado o desagrado. También acompañaba estas formas con ademanes, hacía mímica o figuras con sus manos, señalaba objetos y personas para referirse a ellos.

La maestra Lupita intentó llevar a la niña a una institución especializada para que pudiera aprender lenguaje de señas, pero la

familia no podía ir, porque tenía que trabajar. También había unas monjas que intentaron enseñarle, pero al parecer nunca se generó constancia ni apoyo. Por un tiempo, sus padres hicieron lo posible para que utilizara unos aparatos auditivos, pero solo los aguantó un mes y los dejó. Su mamá no contaba con los recursos económicos necesarios para comprarle otros que le funcionaran o que fueran cómodos para ella.

La familia de Flor la trataba como una niña normal, le pedían que colaborara con quehaceres de la casa o le pedían hacer mandados. En una ocasión la mandaron a la tienda y para que no tuviera problema, le escribieron en un papel la lista de cosas que se necesitaban y le dieron el dinero necesario. El tendero ya la conocía, y por lo mismo la dinámica no le era extraña. Por sus dificultades para comunicarse, no le permitían vender dulces o artesanías como solían hacerlo los demás niños o niñas del predio desde muy temprana edad, aunque algunos jóvenes vecinos me dijeron que sí llegaron a verla con su canasta de dulces. Lo que sí le permitían hacer era ayudar a su mamá con los quehaceres de la casa, ayudar a rellenar las muñecas artesanales, las *Leles*, muy representativas de su comunidad, y algunas veces acompañaba a su mamá a venderlas cada fin de semana en el centro de Coyoacán.

Cuando Flor no realizaba actividades domésticas, se ponía a hacer las tareas delegadas por su maestra. La habían aceptado en la Alberto Correa, una primaria a la que asistía la mayoría de los niños del predio. Al inicio de cada ciclo escolar, sus papás les platicaban a los nuevos maestros la situación en la que se encontraba su hija, para que se le considerara. Las diferentes maestras que le tocaban fueron creando un modo de trabajó con ella, en donde la ponían a repetir palabras, hacer planas y hacer algunas sumas y restas, pues no encontraban otra forma de ocuparla y enseñarle. Flor resolvía estas actividades a su manera, como ella

entendía, pero las maestras no le podían dar seguimiento. Sus calificaciones no reflejaban el esfuerzo que realizaba, pero la promovían al siguiente grado escolar, lo que le permitía mantener una relación con los mismos compañeros.

Cuando llegaba la hora del recreo, Flor disfrutaba mucho jugar y convivir con sus compañeros, pero como suele ocurrir a esa edad, los niños entre el juego y la incomprensión solían molestarla mucho. Por ejemplo, la correteaban o simulaban jugar con ella y después la ignoraban. A pesar de eso, me comentaba su hermana que ella nunca se quejó de los niños que le hacían estas travesuras.

Era tanto su gusto por la escuela que, si su mamá le decía: «Hoy no vas a ir a la escuela»; Flor, por iniciativa propia, se arreglaba, tomaba sus cosas y se iba sola, pues ya conocía el camino. Cuando no la dejaban irse, se enojaba mucho. Me contaban que otra de las cosas que más le gustaba hacer era asistir a sus clases de natación. Le importaba tanto esa clase que ella ya sabía cuándo le tocaba y preparaba sus cosas. También le atraía la educación física, hacer ejercicio y en propias palabras de su hermana: «Ya hasta sabía cuándo tenía que ir de pants y cuándo tenía natación».

Cuando llegó a sexto de primaria, Flor fue seleccionada para pertenecer a la escolta de la escuela como una forma de reconocer su esfuerzo, pues era una niña muy cumplida y dedicada. A pesar de que disfrutaba de los ensayos, sus papás no tenían dinero para comprarle el uniforme requerido y por ello quedó fuera de esta actividad. Contra las adversidades que se enfrentó, nunca perdió el interés por la escuela, pues logró obtener su certificado de primaria, sin embargo, ya no pudo asistir a la secundaría, aunque ella sí quería continuar.

Las maestras que acompañaban a los niños del predio la estimaban. Los jueves se preparaba para su primera comunión con la maestra Lupita, quien trabajaba con ella en otro centro fuera del

predio. Los domingos realizaba actividades o ejercicios con las maestras-catequistas, que estaban más enfocados con las tareas escolares. En un inicio, ellas iban cada jueves por la tarde como apoyo de la maestra Lupita, pero con el pasar del tiempo, iniciaron una labor en la que ayudaban a los niños con sus tareas o actividades escolares, y comenzaron a asistir por su cuenta todos los domingos de 12:00 a 3:00 de la tarde.

Cada domingo era un día anhelado por Flor para salir a trabajar con las maestras voluntarias, quienes preparaban actividades y ejercicios diferentes para cada niño, de acuerdo con su edad, nivel educativo y deficiencias escolares. A ella la ponían a copiar o transcribir textos religiosos, algunas palabras o letras y números, pero lo que más disfrutaba hacer era dibujar, colorear y pintar. Esa era una gran virtud, pues solía colorear con mucho detalle y dibujaba muy bien, me comentaba la maestra Bety. También, me dijo que sí sabía escribir, pero no leer y que conocía la forma de las letras, pero no la relación con los sonidos y lo mismo pasaba con los números.

Las maestras me decían: «Flor siempre fue una niña muy dedicada y atenta, le gustaba salir todos los domingos a trabajar», sin importarle que había niños del predio que solían molestarla, darle sapes en la cabeza, hacerle cosquillas o arremedarla. Estas acciones le incomodaban mucho, sin embargo, no solía contar a sus papás todo lo que los niños del predio o de la escuela le hacían. Ella llegaba a defenderse lanzando golpes o puñetazos, pero a veces prefería ignorarlos o solo trataba de insultarlos a su manera, les gritaba *puro* (puto). Cuando no daba resultado, entonces se metía molesta a su vivienda y los acusaba con su mamá.

Cuando yo asistía al predio para impartir los talleres, pude percatarme de algunas de estas actitudes por parte de Flor, pues ella era una de las asistentes más constantes. Lo que más le agrada-

ba era dibujar, colorear imágenes o mandalas y a veces realizaba actividades físicas y juegos. Después de un tiempo de convivir con ella y descubrir su problema de audición, uno de los compañeros talleristas decidió llevar un libro infantil con el lenguaje de señas mexicano, en español. Así que cada sábado después de trabajar con los niños dedicábamos un rato para diseñar las siguientes actividades y nos repartíamos copias del libro para practicar algunas señas que intentábamos enseñarle. No fue fácil, porque había poco material y poco tiempo. Un compañero del equipo, Abraham, fue el más involucrado y logró aprender las vocales y algunas letras que practicaba con Flor. Además, ella tenía su propio libro con señas que le dieron en la escuela, en el que venían las vocales y números. Logró completar el libro y comunicar algunos mensajes por este medio, pero no pudo apropiarse del lenguaje de señas, ya que su familia hablaba en *hñöhñö* y no conocía este tipo de lenguaje.

A pesar de lo difícil de la comunicación con nosotros, Flor hacía su mayor esfuerzo para expresarse, pero cuando veía que no le entendíamos, solía reírse de nosotros y dejaba de insistir. En una ocasión, Flor observaba con atención mi rostro, pero no me decía nada, después de un par de minutos, ella señaló hacia mí y sonrió. Luego realizó un sonido y llevó su mano derecha a su oído. Supuse que hacía referencia a mis aretes, se los señalé e ingenuamente le pregunté si le gustaban; ella solo sonrió y se fue. En otro momento, Flor señalaba al cielo, movía las manos e intentaba explicarme algo que no pude descifrar y, aunque otra niña del taller nos intentó ayudar, finalmente se desesperó, manoteo, soltó una carcajada y se fue.

Flor tenía un cuaderno personal y especial en donde dibujaba, coloreaba y realizaba dibujos de objetos, animales o cosas que le llamaban la atención. Un día, estaba dibujando sentada sobre la banqueta a unos pasos de los demás niños que trabajaban en las

mesas y sillas que nos prestaba el representante del predio. Cuando terminó se acercó a enseñarnos su dibujo, era una especie de araña, y al mismo tiempo señalaba un árbol que se encontraba a lado de donde estaba sentada. Abraham se acercó al árbol y vio que en efecto había una araña grande, colorida y un poco extraña, y trató de explicarle sobre el animal del que se trataba.

Cuando estaba por terminar el proyecto de talleres para niños y jóvenes otomíes, notamos que Flor dejó de asistir. Sólo la veíamos pasar, y en alguna ocasión los otros niños comentaron que ya se iba a trabajar, al parecer en una tortillería. Nunca supimos realmente en qué o de qué trabajaba, pero podíamos observar cómo se preparaba para realizar alguna actividad y siempre utilizaba un mandil donde guardaba sus pertenencias.

Un joven que vive en el predio decía que cuando su familia vendía chicharrones preparados, Flor iba a comprarlos y para eso ella enseñaba con sus dedos que quería un chicharrón de cinco o diez pesos. Ella no podía hacer cuentas del modo tradicional que enseñaban, pero iba identificando a su manera el valor de las monedas y sabía que para que se diera un intercambio comercial tenía que haber dinero de por medio y que tenía que hacer alguna señal con sus dedos para obtener lo que quería.

Para el 2023, Flor tenía ya 24 años y me contaron que ya se había regresado a su comunidad de origen, donde se mantiene con lo que su mamá le ofrece y con un apoyo del gobierno. Allá seguía ayudando con lo que podía. Me platicó su hermana que muchas veces Flor había querido regresar con ella a la ciudad, pero su hermana no podría traerla porque eso implicaría cuidarla y adaptarla de nuevo a la dinámica urbana. Así que siguió viviendo en Santiago Mexquititlán adaptándose a su contexto y apropiándose de herramientas que le permiten expresar y aprender, utilizando su propio sistema de comunicación.

En la actualidad, cuando acompaño a los niños y las niñas los domingos, el recuerdo de Flor me permite observarles de otra manera. Trabajo con otro niño con discapacidad grave, un caso aislado y delicado, que no asistía a la escuela. Respecto a la mayoría de los niños y las niñas, quienes sí asistían, he podido observar que los problemas que tienen para comprender lo que les enseñan sus maestros son una cuestión que no está relacionada con una discapacidad. No obstante, como Flor, todos ellos demuestran saberes, técnicas, capacidades y cualidades que no se apegan a los contenidos escolares, pero les sirven en la vida diaria. Siempre recurren al juego o a su experiencia en la venta de dulces y artesanías para realizar las tareas escolares, y así buscan la manera de integrarse a su comunidad y a la ciudad.

Autismo no es ausencia

Manuel Rejón Baz

I

Siempre estaba solo, nunca lo vi platicar con ninguno de sus compañeros de la escuela, nadie ocupaba la misma mesa que él en el salón. Era flaco y por su aspecto no se distinguía de los demás salvo que tenía una mirada dura, directa, penetrante cuando se dignaba a verte, que era casi nunca. La mayor parte del tiempo parecía que miraba al infinito, que atravesaba las cosas con la mirada, que se sumergía en una vida interior que quizá nadie más que él habitaba. O eso pensaba cuando fui su profesor. No tenía amigos, aunque algunos de sus compañeros se esmeraran en incluirlo, no interactuaba, no respondía a los mensajes que ellos le mandaban, en definitiva, no se abría. En mi clase usaba dos libretas, en una hacía los ejercicios que yo solicitaba a toda la clase, pero tenía otra que sacaba nada más al sentarse, en ella escribía de corrido y sin descanso lo que en México llamamos «planas», esto es, repeticiones de palabras u oraciones. Nunca supe cuáles eran las palabras que repetía ad infinitum en esa libreta gastada porque nada más sentía que yo me aproximaba y en un movimiento rapidísimo cambiaba de libreta.

Al iniciar aquel semestre en el año 2020, la directiva escolar hizo circular una lista de alumnos que tenían alguna situación es-

pecífica que requería especial atención de sus profesores. Entre los que se reportaba que tenían episodios de crisis nerviosa, depresión, que sufrían de violencia en casa, se encontraba el nombre de Salvador Heriberto, diagnosticado dentro del espectro autista. La instrucción específica que nos dieron respecto a él era la de ser muy precisos en las instrucciones, solo eso. Los trabajos escolares que realizó en mi clase se ajustaban al promedio aunque, eso sí, muy pocas veces le alcanzaba el tiempo de terminar los ejercicios que le proponía a todo el grupo, aunque siempre lo veía concentrado en los trabajos solicitados. Nunca realicé un tipo de actividad específica diseñada para él, bastaba con acercarme y repetir las instrucciones dadas al grupo, repetírselas hasta asegurarme de que las hubiera comprendido.

Al llegar al primer parcial, de tres, yo dudaba qué calificación asignarle, puesto que al no haber completado la mayoría de las actividades que tendría que haber realizado tendría una calificación baja. Pero yo dudaba puesto que no había logrado conectar con él, me daba la sensación de que el muchacho podía aplicarse más pero que quizá las actividades que yo le planteaba no lo motivaban. Pensaba y me preguntaba cómo evaluarían los demás profesores al muchacho y, ¿cómo había llegado hasta el tercer semestre de bachillerato?

Conociendo a mis demás estudiantes, las carencias mostradas por ejemplo al leer y escribir, el caso de Salvador me hacía pensar en tantos otros que, de alguna manera, los habían dejado pasar de grado una y otra vez sin que nadie se preocupara qué sí y qué no habían aprendido. En el momento de asignar la primera calificación parcial en el semestre que conocí al joven, me preguntaba cómo hacer para provocar en él algún interés en mi materia. Recordé una de las tantas lecciones que me dio mi propia maestra: «Asigna las calificaciones no siempre por el conocimiento que hayan adquirido tus alumnos, sino por lo que necesitan para ser impulsados».

Así que decidí asignarle diez en el primer parcial, supuse que esa calificación llamaría su atención y de alguna manera lo motivaría. Pero la pandemia nos alcanzó en marzo. Aunque no volví a ver al muchacho, recibí sus trabajos porque su mamá nos escribió un correo a algunos de sus profesores y así estuvimos en contacto. En el ir y venir de la comunicación con ella para enviar instrucciones y recibir trabajos escolares, me contó la alegría del muchacho al ir recibiendo la misma calificación en todos los demás parciales. Uno de sus trabajos me llamó la atención particularmente. Sobresalía entre todos los que recibí porque se notaba esfuerzo y dedicación en la elaboración de una historieta sobre la vida cotidiana en la revolución mexicana; su argumento estaba presente de una forma clara y el desarrollo de la narrativa complementado muy bien a través de las ilustraciones elaboradas. Un excelente trabajo.

II

Te dije, Miguel, que esto iba a pasar con nuestro hijo, que había que ir a entrevistarnos con el nuevo orientador, como hacemos cada que Chava cambia de escuela. ¿Te acuerdas cuando pasó a segundo? A segundo de primaria, acuérdate. Pobre de mi hijo, qué ansioso se puso cuando se enteró que la maestra no lo quería pasar de grado, que porque no sabía leer. Acuérdate, tuvimos una reunión con la maestra y la directora y al final accedieron a pasarlo de grado. ¿Y cómo iba a ser de otra manera si iba a estar en el mismo grado con Tamara, pues sí, cómo no iba a sentirse mal si él es el hermano mayor? Pero, así como esa ocasión logramos sacarlos a los dos adelante también ahora, además acuérdate cómo pasaron las cosas. ¡Ay Chavita de mi alma, cuántas sorpresas nos has regalado! Nunca nos ha pedido tenis ni relojes ni ropa, sino cuadernos que llena con listas de cosas como banderas, presidentes, personajes de historietas. Acuérdate cómo el muy pillo a las dos semanas de estar en segundo grado se soltó a leer en voz

alta. Digan lo que digan fue una buena decisión, si de por sí le fue muy difícil ese primer año, no quiero ni pensar ¡cuánto nos hubiera costado salir de esa crisis!

Pero no te creas, esta vez es distinto, no puedo creer que ninguno de sus profesores ni nadie de la escuela nos ha llamado por teléfono o mínimo que nos mandaran un correo. Estoy segura de que si Octavio siguiera ahí esto no sería así, ¡cómo nos ayudó hace un año que entró al Bachilleres, y cuántos cambios para bien tuvo! Pues sí, como nos lo dijo el profe, el reto para nuestro hijo en la prepa iba a ser hacerse cargo de sus trámites, de su inscripción, de sus extras, seguir a los distintos profes en los distintos salones. ¿Te acuerdas cómo nos dijo? Que había que concentrarse en que aprendiera habilidades para vivir. Así lo fuimos soltando cada vez más hasta que, ¡ya ves!, hasta se iba y se regresaba solo. Por eso te digo, me extraña mucho que no nos hayan contactado, pero a la vez se entiende porque ya no está el profe Octavio. Bueno, ya no me dio tiempo de contarte, pero ayer me escribió Yoali, su compañerita. Qué linda niña, siempre pendiente de ayudarle, aunque él ya sabes cómo es, ni le responde los *wats*. Pues mira, esta niña me contó que los profesores han estado en contacto con los chavos, unos por correo, otros por *wats*, otros incluso por el *feis*. Pero… ¡Pero qué desatención para quienes no tienen ni teléfono, ni computadora! Ya no solo con Chava sino con otros como Oscar que de por sí cuánto le costaba a su familia enviarlo a la escuela. ¡Ay, mi amor! ¿Hasta cuándo se acabará esta pandemia? Mañana les voy a escribir a los correos de los profesores que me pasó Yoali. Ya acuéstate mi amor que estoy cansada. Ven, abrázame.

III

Hoy tengo que hacer la tarea que me pidió el profe de historia. A ver, ya tendí mi cama antes del desayuno. Desayuné y lavé los

trastes, me lavé los dientes, saqué a Toli a dar su paseo matutino para que hiciera sus necesidades en la calle. Ya me lavé las manos, ya puedo empezar.

Ya sé, voy a hacer la tarea de historia contando cómo se juntaron Demetrio y Anastasio con Rosa Bobadilla y Dolores Jiménez. Aunque en la realidad no pudieron conocerse porque Demetrio y Anastasio son personajes de la novela que nos pidió el profesor que leyéramos. Pero Rosa y Dolores sí existieron, fueron dos revolucionarias zapatistas, de los zapatistas de hace cien años, no los de ahora, de Chiapas. El profesor nos pidió que inventáramos una historia con personajes de los dos libros que nos dejó leer y que hiciéramos una historieta, como los cómics. Yo la voy a hacer contando cómo se conocieron los cuatro. Voy a contar cómo los federales le mataron su hijo a Demetrio y cómo le mataron su mujer a Anastasio. Sí, primero la historia de Demetrio y después la de Anastasio y cómo querían vengar la muerte de sus seres queridos, el enojo y la ira que sintieron. También voy a contar que Rosa y Dolores eran mujeres fuertes capaces de defenderse y defender a otros. Eso es, Rosa y Dolores van a defender a Demetrio y Anastasio de otros hombres que se burlaban de ellos por estar tristes. Y que así se conocieron. Así voy a poder hablar de lo importante que es contar con compañeros dispuestos a luchar juntos, como los revolucionarios que se juntaron para defenderse del gobierno que les quitaba sus tierras, quemaba sus casas, se comía sus tortillas y mataba a sus perros.

Lo primero que tengo que hacer es juntar todos los materiales. Voy a ocupar ocho hojas blancas, porque el profesor pidió que la historieta tuviera dieciséis páginas, pero bien que explicó que eran dieciséis páginas y en cada hoja caben dos páginas por cada lado, así que con ocho está bien, pero si me equivoco debo tener más para reponerlas, así que debo conseguir el doble, o sea dieciséis. Luego necesito la regla para marcar los cuadros de la historieta y

un lápiz. El lápiz va a ser también para escribir los diálogos de los personajes. También necesito la goma, para corregir si es necesario. Ahora los colores, desde que se estropeó la cajita donde los guardaba tengo que ordenarlos antes de empezar a trabajar. Primero el blanco, luego el amarillo, después el anaranjado y luego el rojo. Me falta el verde, ¿dónde habrá quedado? Estoy seguro de que los guardé todos, la última vez que los utilicé. A ver si en el fondo del cajón. Sí. Aquí está. Entonces, sigue el morado, el azul y el azul marino, luego van el café y el negro. ¿Qué más me hace falta? Ya sé, el sacapuntas, aquí está también. No me falta nada. A comenzar.

Figura 2

Carátula de la historieta de Salvador

¡Ya me salióoo!

Tatiana Mendoza von der Borch

Supe que la familia de Andrea la dio de baja de la escuela cuando faltaban pocos meses para que acabara sexto grado. Yo la conocí un año antes, cuando observé clases de Matemáticas de un grupo de quinto en la Ciudad de México. En ese tiempo, ella faltaba a la escuela con frecuencia y, cuando iba, solía llegar a clase sin el libro, así que la maestra iba a la dirección a fotocopiar las lecciones para que pudiera trabajar; además, cuando consideraba que Andrea no podría abordar las tareas que iba a plantear al resto del grupo, le asignaba una lección de tercer grado, igual que a Daniel, y los sentaba juntos. A la maestra le impresionaba una medalla de la Santa Muerte que llevaba la niña; «es que su familia es santera», me dijo. La alumna me explicaba: «A veces a mí me dan trabajos diferentes, porque estoy traumada… Luego, mi papá como es poli… es policía de tránsito, y me quiere mucho…».

Un día me senté junto a Andrea y Miriam. El grupo estaba revisando un problema que había quedado de tarea una vez que ella no fue, y después resolvieron otros de un libro de texto que se vende en México desde los años cuarenta. Esos problemas implicaban determinar la superficie de distintos terrenos. En uno, se daban las medidas de largo y ancho de cinco rectángulos para que los alumnos anotaran: «La operación que debes ejecutar para hallar el área de cada una de las superficies representadas», y luego determina-

ran el área. Andrea a ratos permanecía en silencio, seria, sin mirar lo que hacían sus compañeros, sin anotar algún dato, sin usar calculadora. Le pregunté si estaba dibujando el terreno y respondió: «Es que a veces a mí no me sale. Y eso que tengo hipo».

Se puso a hacer figuras de papiroflexia, y mientras me contaba cosas que le decía su mamá. Se asomó un segundo a ver lo que hacía Miriam con la calculadora y le pidió que le confirmara un dato escrito en la consigna. En el problema con el numeral dos se pedía, para un terreno de 35 metros de ancho y 45 metros de largo y sabiendo que con un kilogramo de semilla se cubrían 25 metros cuadrados, usar las fórmulas del área para determinar, ¿cuántos kilogramos de semilla se compraron para cubrir la superficie con pasto? Cuando la maestra pidió al grupo la respuesta, Andrea me dijo a mí: «¡Fue dos kilos! Porque aquí arriba dice kilos», señalando el número del problema. «¿Ya ve? ¡Soy inteligente! ¡No soy nada brutita!». Volteó a ver a Miriam, quien exclamó: «¡Ya me salió! ¡es que es rapidísimo!».

Andrea hojeó su cuaderno y me enseñó una página en la que había pegado una plantilla que tenía trazado el contorno de un gato. Tiempo después, al ver mis registros, pude recuperar cómo había trabajado con las piezas del tangram un mes y medio antes. Encontré una grabación en video de esa clase, hecha por Abigail, una colega que me acompañaba al aula. La maestra había organizado a los alumnos en grupos de cuatro, formados por dos parejas, y entregó a cada pareja dos plantillas, una con el contorno de un «gato» y otra de un «pato». Pidió que cada uno tapizara su figura para comprobar que el pato y el gato tenían la misma superficie.

En el equipo de Andrea estaba Armando, sentado junto a ella, y también la pareja formada por Pedro y Óscar. A ella le tocaba el pato. Al principio puso triángulos en distintos lugares, con los que cubrió todos los ángulos agudos de la plantilla. Luego puso otra pieza, pero se salía del contorno. En ese momento, frente a ella, Óscar terminó de formar su pato y dijo en voz baja: «¡Tan fácil, eh! (…)».

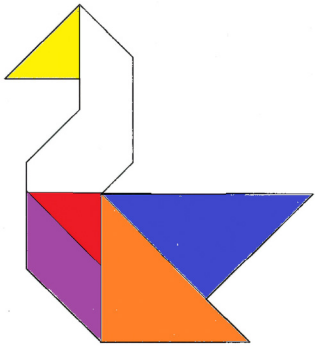
Andrea no pareció escucharlo, ella cambiaba su arreglo. Esta vez, en lugar de cubrir los ángulos agudos, rellenó la región más grande del pato. Puso ahí piezas que casi la cubrían, pero quedaban algunos huecos. Volvió a empezar, con los dos triángulos grandes en la parte inferior. Esas dos piezas fueron las únicas que quedaron fijas hasta el final.

Luego siguió poniendo piezas, una por una, rellenando hacia arriba. Probó con varias, descartaba unas y elegía otras. Cada vez que ponía una nueva, la embonaba exactamente con las que había puesto anteriormente o con los bordes de la plantilla, sin dejar huecos. Mientras, a su lado, Armando seguía lidiando con tapizar la plantilla del gato, y le preguntó al niño de enfrente: «¿Voy bien, Pedro?». Después de un silencio, Óscar respondió: «¡Es tan claro como el agua!». Andrea y Armando lo voltearon a ver, pues seguía gritando: «¡Es tan *claro* como el agua! ¡Está *clarísimo*!».

Andrea trató de acomodar el triángulo pequeño amarillo junto a la última pieza que había puesto, pero se salía del borde. Entonces lo llevó a la parte superior, lo giró y volteó varias veces, hasta que lo fijó ocupando el pico del pato. La siguiente pieza que trató de poner, no cupo en el espacio que había en blanco.

Figura 3

Las piezas del pato que logró fijar Andrea



La maestra llegó a ver al equipo. Cuando preguntó a Pedro y Óscar si comprobaron que el gato y el pato tenían la misma superficie, Óscar respondió: «¡Sí! ¡Ah, maestra! Yo fui el… el segundo, y él (señalando a Pedro) fue el primero». La maestra dejó que Andrea y Armando se tomaran más tiempo para terminar, y asignó una segunda tarea a la otra pareja.

Armando terminó el gato, justo cuando Andrea ya no podía poner más piezas en el pequeño espacio que le faltaba para cubrir el pato. Después de haber intentado resolver su figura sola de tres maneras distintas, miró el trabajo de su compañero y le preguntó: «¿Cómo te salió?… ¿Cómo te salióoo?». Pero solo por haber hecho el gato, Armando no podía saber cómo formar el pato. Varios alumnos decían que el pato era más difícil que el gato. Ante la petición de ayuda, Armando comenzó probando piezas para cubrir el hueco.

Dejó fijos los dos triángulos grandes y modificó el resto del arreglo, quitó unas piezas, puso otras. En un momento, Andrea agachó la cabeza, acercándose a donde había un espacio en blanco entre el borde de una pieza y la plantilla, algo que ella siempre cuidaba. «Creo que así no va», le dijo a su compañero, con tono muy suave. De hecho, él no era tan exigente con los huecos: previamente, al armar su gato, dejaba algunos. Pero en esta ocasión no se trataba de su configuración, así que movió el paralelogramo, un romboide, para hacer que embonara con el contorno a la perfección. Ella quedó satisfecha: «Ah no, sí va».

A Armando le sucedió lo mismo que a su compañera: cuando parecía que todo iba bien, resultó que una pieza, el cuadrado, no cabía en el espacio que faltaba cubrir. Ella tomó un triángulo chico y lo llevó a la esquina superior del pato, sin soltarlo: «¿Qué no este?… Este va acá arriba». Por tercera vez desde el comienzo, quiso poner esa pieza en el pico del pato. Él agarró ese mismo triángulo y lo puso como ella sugirió, pero luego volvió al cuadrado

que le generó incertidumbre. No logró ponerlo, así que desistió, exclamando: «¡*Noooo má*… ya te ayudé!», y quitó las manos de la plantilla. «Es que yo me complico», le respondió Andrea, y así consiguió que él la siguiera ayudando. Armando puso el otro triángulo pequeño, el rojo, ahora con otra orientación; en ese momento, entendió algo: «¡Ahhh, el gato está bien fácil!».

Figura 4

Armando ayuda a Andrea

Andrea deslizó el triángulo rojo manteniendo la posición que había elegido su compañero, hacia arriba. Luego lo quitó y volvió a poner el amarillo, a su manera, como pico del pato, por cuarta vez. Sin embargo, no encontraba cómo cubrir un hueco que había enseguida de su triángulo. Entonces Abigail, mi colega, quien había estado en silencio, le sugirió mover y voltear el romboide. La alumna aceptó esa ayuda, lo puso de una manera que embonaba bien con el triángulo amarillo en el que había insistido tanto; ya solo faltaba acomodar dos piezas más.

Abigail pidió a Armando: «A ver tú qué opinas ayúdale un poquito, para que terminen más pronto»; quizás le apremiaba el tiempo, pues Óscar y Pedro ya habían cubierto su plantilla, habían establecido que ambas tenían la misma superficie, y estaban por terminar de hacer la segunda tarea asignada sobre una hoja blanca.

Andrea movió el romboide hacia otro lugar, como si la petición de Abigail hubiera sugerido un error suyo. De hecho, lo puso en lugar del triángulo amarillo, la única pieza de la que parecía estar segura. Abigail lo regresó a donde ya lo había puesto la niña antes, mientras le decía: «Mira, así sí quedaba, ¿no?». Así, la alumna pudo confirmar su intuición de que el triángulo chico iba en el pico del pato: «¡Ah, sí! Y aquí ya le pongo el piquito».

Armando, al ser convocado esta vez por Abigail, puso el cuadrado que antes lo hizo desistir. Después estiró la mano para agarrar la última pieza, el pequeño triángulo rojo, pero su compañera reaccionó rápido y se le adelantó. Aunque era claro que la pieza iba en el único hueco que quedaba, encontrar su posición no fue inmediato, la volteó y giró varias veces. Finalmente, el pato quedó cubierto y, Andrea gritó, sonriendo: «¡Ahí estáaaaaaa! ¡Ya me salióoooo!».

Después de terminar el pato, Andrea consiguió hacer el gato sola, ya no sobre el contorno, sino en una hoja blanca, siguiendo el modelo. Se tomó su tiempo, la maestra se lo permitió, y sus pares la dejaron hacer. Esta vez no pidió ayuda a Armando, y él tampoco trató de ayudarle, estaba armando el pato sobre su plantilla, de una manera más fluida y rápida que la primera vez. «¡Ahí está! ¡Bien rápido!», le dijo a su compañera. Cuando Andrea terminó de armar el gato, volvió a gritar, haciendo un gesto de triunfo con los puños: «¡Ya me salióoooooooo!».

Un mes y medio después, cuando no podía utilizar las fórmulas para calcular áreas de terrenos, Andrea me enseñó el gato en su cuaderno y dijo: «Este gatito no me salió la semana pasada, pero luego sí me salió».

Entre la escuela y el río: miradas en desencuentro

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Mario era profesor de quinto grado en una primaria rural en una localidad ubicada al lado de un río que desemboca en el océano Pacífico, a media hora de un puerto turístico de Oaxaca. La pequeña comunidad se encuentra entre cerros, con caminos de terracería y apenas con los servicios básicos. Entre las familias había algunas que tienen empleo en la zona turística, como camaristas o taxistas, por ejemplo, lo que les permitía cubrir sus necesidades más básicas; pero había otras que pasaban mayores dificultades.

Desde la primera conversación que sostuve con Mario, durante mi estancia de investigación en el lugar, él puso sobre la mesa un tema que fue recurrente en nuestras charlas y que le era objeto de preocupación: la mayor dificultad que enfrentaba con este grupo, que solo contaba con trece alumnos, era lograr que todos trabajaran en conjunto. Señalaba que no estaban acostumbrados a colaborar, por lo que invertía mucho tiempo y esfuerzo intentando que desarrollaran actividades por equipos. Comentaba que las relaciones entre los niños eran difíciles, sobre todo, según sus propias palabras, por la exclusión de que eran objeto algunos de ellos, ya que constantemente, se criticaban y juzgaban entre sí y

surgían molestias. Finalmente, me confesó que a veces llegaba a sentirse rebasado por esta situación.

Mario me permitió observar sus clases. Entre todo lo que ocurre en la vida cotidiana escolar, yo advertía las actitudes de rechazo de unos alumnos hacia otros. En particular se dirigían hacia un niño, Josué, que llegaba con sus tenis rotos y su ropita sucia. Su forma de hablar también ocasionaba burla, como cuando presentó su dibujo de un animal que decía que era un murciégalo. En una clase, a través de un pequeño juego, Mario eligió a tres alumnos; cada uno tenía que conformar un equipo eligiendo entre sus compañeros a sus integrantes, uno a la vez. Josué quedó solo al final, nadie lo eligió, por lo que el maestro terminó asignándolo a uno. En otra ocasión, al conformarse equipos, Laura expresó con alivio a sus compañeras: «Ay, gracias a Dios no me toco a mí».

Mario comentaba que a Josué tenía que explicarle dos o tres veces para que él entendiera lo que le estaba tratando de decir y a él se le dificultaba. Me explicaba que un problema que enfrentaba era que sus estudiantes todavía no segmentaban palabras, por lo que les hacía dictados. En cuanto a Josué, los demás le reclamaban: «Es que nosotros tenemos una bonita letra, estamos trabajando ortografía también, pero no, no me junto con él porque él siempre no hace nada». En ocasiones yo observaba que otros a veces también juntaban las palabras.

Por otra parte, Josué recibía muchas llamadas de atención por parte del maestro; por ejemplo, porque no traía el material completo, como cuando tenían que traer dos plantas y él solo trajo una; o bien porque faltaba a alguna clase, o porque tenía roces con algún compañero. En una clase, los alumnos tenían que mencionar animales que forman parte de la biodiversidad de la región. Josué intentó participar, pero uno de sus compañeros de equipo se lo impidió, por lo que después tuvo lugar una pequeña

disputa entre ellos. Josué se quejó con el maestro: «Es que él no quiere trabajar conmigo». Su compañero se justificó diciendo que es porque «él me habla mal», y al final, el maestro le llamó la atención a Josué.

Mario también me habló de la familia de Josué, de su madre, su padre y dos hermanos más pequeños que acudían a la misma escuela, uno en tercero y otro en primer grado. Me dijo que la mamá trabajaba todo el día y que el padre parecía no ocuparse mucho de los niños ni de la manutención de la familia, aunque sí vivía con ellos. A Mario le parecía que la señora no se preocupaba mucho porque sus tres hijos se comprometieran con sus estudios, pues decía que no les gustaba mucho asistir y ella no los obligaba, ya que: «Si a ellos no les gusta, ¿yo qué puedo hacer?». Comentó que ella le había dicho a Josué: «Ah, ¿no quieres estudiar?, bueno pues no estudies, de todos modos, vamos a ver qué vas a vender allá en el río». De hecho, Josué me comentó que le gustaba mucho ir al río, pues podía vender algunas botanas a las familias que acudían ahí a mojarse o a pasar un día de campo.

Como la madre de Josué trabajaba en la limpieza del humilde hotel donde me estuve hospedando, tenía la posibilidad de conversar con ella y observarlo a él y a sus dos hermanos fuera de clases. Confirmé que era ella quien asumía la manutención de la familia y quien se responsabilizaba por la educación de sus hijos. La señora me expresaba su fastidio porque el maestro la llamaba constantemente, presentándole quejas sobre Josué, por su falta de aseo, porque no traía las tareas o porque no llegaba a clases. Ella me decía que sí los regañaba para que fueran, que hablaba con ellos y los mandaba a sus clases, pero qué a Josué le gustaba más ir al río porque así se ganaba un poco de dinero para comprar lo que ella no podía darle. Y me decía: «Qué más puedo hacer, si no quiere». Pude ver a Josué con sus hermanos ir y venir, a veces de su casa al hotel, del hotel al río, del río al hotel. Él se ocupaba

de la venta de las botanas y se responsabilizaba de sus hermanos, principalmente del más pequeño.

Poco a poco, me fijaba más en los alumnos que más expresaban rechazo hacia otros. Se trataba de Laura y su primo Andrés, quienes, según el maestro, eran muy especiales, exigentes y perfeccionistas, al igual que sus padres; llegaban a clases muy limpios, arreglados y muy bien peinados. Para Mario, Laura era una de las alumnas más participativas, que siempre se destacaba en las actividades escolares. Pero, desde lo que pude observar, esta niña era la que más críticas expresaba cuando alguno de sus compañeros, pero en especial Josué, se equivocaba o según su propio criterio no hacía bien las cosas. Incluso se molestaba ante sus propios errores.

Laura y Andrés no solo criticaban a Josué, sino a todo aquel que parecía equivocarse. En una ocasión, el maestro pidió a algunos niños que, por turnos, fueran leyendo una página del libro de texto. Cuando tocó el turno a Beto, otro estudiante, su lectura se tornaba un poco más lenta y pausada en algunas palabras que le costaba trabajo pronunciar. Ante esto, los primos se anticipaban a la lectura e iban pronunciando palabras en las que su compañero se detenía. Llegó un momento en que Beto, se detuvo, dijo que se había perdido y no quiso leer más, tal vez sentido por las correcciones que sus compañeros le hacían, aun cuando no pronunciaba mal, sino que leía de forma más pausada. El siguiente turno fue de Laura, su lectura era más fluida, aunque con trabas en un par de palabras, entonces ella hacía algunas muecas que parecían indicar la importancia que daba a sus equivocaciones.

Pronto advertí que la mamá de Laura tampoco parecía verle un futuro a su hija por la vía escolar. Sí, era muy cuidadosa en el arreglo y aseo de su hija, y por ello no le gustaba que se juntara con un niño tan descuidado como Josué. Al mismo tiempo, le daba a su hija

mensajes que parecían desestimar sus estudios. En una ocasión Mario convocó a madres y padres de familia a una reunión, pero ella no asistió. Cuando él le preguntó a la niña sobre el porqué su mamá no acudió, Laura contestó que sí le dijo que tenía que asistir, pero que ella le respondió: «Para qué, si no vas a ser nadie».

Había otra niña, Natalia, que también llegaba a ser objeto de rechazo por parte de sus compañeros de clase, en su caso porque decían que olía feo; sin embargo, de acuerdo con el maestro, era una niña muy lista y trabajadora. Ella se hacía cargo de sus tres hermanos más pequeños, ayudaba en las labores domésticas de su hogar, pero también a su papá en la caza de animales con el manejo de un arma de fuego. Natalia vivía como a veinte minutos caminando de la comunidad; le gustaba mucho la escuela y sabía muchas cosas, ya que su experiencia y conocimiento del campo le permitía explicar diversos temas en las clases de ciencias naturales. Su familia a veces la condicionaba para asistir, le decían: «Si no terminas de hacer esto, no vas a ir hoy».

Una vez el papá de Natalia, al cazar, hirió a un venado, pero no lo pudo atrapar, pues los sorprendió noche. Al otro día, la niña ya estaba lista para ir a sus clases, pero entonces su papá le dijo: «No, no te vas, tienes que venir conmigo a buscar al venado». Esto le dio a la niña coraje y tristeza a la vez. Me dijo Mario: «A veces viene tempranito, ya trae a los hermanos arreglados, los deja y se va a moler o comprar tortilla, les trae comida y en el recreo se sientan juntos a comer.

Según Mario, las formas de ser de las familias y las diferencias entre ellas influían en los comportamientos y actitudes de estudiantes. Los papás recomendaban a sus hijos no hablar o juntarse con ciertos niños. El papá de Laura era taxista y, casualmente, en una ocasión me dio servicio de traslado a la zona turística, así que pudimos conversar un poco. El señor me habló de los conflictos

en la comunidad, por diferencias políticas y religiosas e incluso por el apoyo a diferentes secciones magisteriales. Criticaba el que hubiera padres que no ponían atención a sus hijos, que los enviaran a la escuela sucios y desarreglados. Por otro lado, la mamá de Josué se quejaba de que las otras familias la juzgaban y la miraban mal, al igual que a sus hijos.

Mario volvía siempre a mencionar la dificultad para lograr que sus alumnos trabajaran en equipo, aunque él invirtiera mucho tiempo y esfuerzo intentando que hicieran actividades en colaboración. Me comentó que hacia mediados del ciclo escolar había logrado algunos avances, por ejemplo, que levantaran la mano para pedir la palabra, lo que consideraba significativo, pues antes hablaban todos al mismo tiempo; que se sentaran en círculo y trabajaran de algún modo juntos. Me contó sobre una estrategia que utilizó en relación con otro niño, Mateo, al que también rechazaban: lo animó para que se aprendiera las tablas de multiplicar y que en cierto lapso se las preguntaría. Mateo se las aprendió y respondió bien a las preguntas que le hizo, así que lo felicitó frente al grupo porque lo logró muy bien, mostrando con ello que sí podía. Desde entonces los demás niños ya se le acercaban.

El maestro me comentó que eran las señoras quienes asistían a las juntas y reuniones escolares, mientras que los señores participaban en los tequios, jornadas de trabajo para la mejora del plantel, limpieza de jardines y poda de árboles. Sobre estas responsabilidades, hubo desequilibrios: por una parte, la mamá de Josué era quien sostenía a su familia, pero a la vez enfrentaba las críticas y juicios ante la apariencia y desempeño de sus hijos. Por otra parte, mientras que la mamá de Laura aportaba económicamente a su hogar trabajando de camarista en un hotel turístico, le dejaba a su hija el cuidado del hijo menor y desestimaba sus estudios. En el caso de Natalia, las responsabilidades domésticas y de trabajo para apoyar al sustento diario de su familia a veces

impedían que asistiera a la escuela, aun cuando le gustaba mucho, pero a la vez, esas otras experiencias le posibilitaban conocimientos que enriquecían las clases de ciencias naturales.

Finalmente, Mario destacó que, paradójicamente, en su experiencia, las niñas eran quienes más continuaban sus estudios hacia la secundaria, ya que los chicos tenían que insertarse al mundo del trabajo. Muy jóvenes se casaban y ya tenían que trabajar para mantener a sus familias, la mayoría en empleos del sector turístico o, en pocos casos, en la pesca o agricultura. Relacionado con esto, llama la atención el que, si bien Josué era objeto de críticas por su apariencia y desempeño en el aula, era bueno en las ventas y buscaba aportar a la limitada economía de su hogar.

¡Que caiga un meteorito!

María Elena Gómez-Tagle Mondragón

Es el segundo día de observación en la telesecundaria. Estoy parada afuera del mercado, permanezco atenta a mirar el auto del director, quien quedó de pasar por mí a este lugar. Mientras llega me doy cuenta de que es bastante temprano, cerca de las 7 de la mañana, y ya se siente tibieza en el ambiente, igual que la humedad propia de la costa.

Oigo un claxon y reconozco al profesor Aurelio. Me subo al lugar de adelante y le agradezco su apoyo para llegar a la escuela. Me dice: «No es nada», y me explica que también esperamos a la docente de primer grado, quien unos instantes después se sube al auto y arrancamos. Debemos salir del poblado, atravesar una zona de plantíos y llegar a la siguiente colonia, más costera aún, donde se encuentra la escuela. En tanto nos acercamos al plantel se ven más estudiantes con uniforme: playera blanca tipo polo y falda o pantalón cuadriculado. Me llama la atención uno que incluso porta una sudadera; tal vez para ellos está fresco, pienso. Algunos caminan acompañados, otros son llevados en bicicleta sentados en el portabultos o parados en las barras de la llanta trasera.

Nos detenemos frente al enrejado de mediana altura que delimita el terreno escolar; el director baja y abre una de las

hojas de acceso. Sube de nuevo al auto y me ofrezco a cerrar y pasar el pasador a la reja. Caminar hacia la puerta y de regreso al auto me hace recordar nuestra cercanía de la playa porque los espacios no pavimentados de la escuela están cubiertos de arena donde se hunden un poco los zapatos. Pasamos frente a los salones, cruzamos la cancha techada para llegar al edificio del comedor, donde las madres encargadas preparan los alimentos. Nos dirigimos al tercer edificio, donde está la dirección escolar.

Acompaño al profesor Aurelio en su oficina, mientras terminan de llegar los estudiantes. Él me pregunta cómo vi el trabajo en el grupo de tercero un día antes. Le describo lo mejor que puedo los desafíos de las y los jóvenes para estudiar y abanicarse al mismo tiempo cuando más arrecia el calor. Me platica que las familias compraron no hace mucho tres aires acondicionados, pero la cercanía al mar pronto los oxidó; entonces compraron unos cuatro ventiladores por aula. El director evoca el papel de las familias en la construcción de los diversos espacios del plantel y recuerda, incluso, como la defendieron cuando alguna vez autoridades educativas estatales llegaron a cerrarla, diciendo que eran pocos estudiantes y podrían trasladarse a otra colonia. Ante esa propuesta, las madres se enojaron mucho y se negaron porque la telesecundaria les permite estar al tanto de sus hijas e hijos y también les ahorra el viaje diario en mototaxi de 30 pesos por persona a la colonia siguiente, pues para muchos estudiantes sería incosteable y les habría significado dejar la escuela. Aurelio también me comenta que las maestras y los maestros que pagan el internet: «Cada uno aporta sus 100 pesos, lo pagamos. Sin esa contribución, el equipamiento de cada aula sería inservible. Tuvimos problemas con un programa de conectividad que nunca llegó […] no nos tomaron en cuenta, pese a que llevé a la capital oficios de gestión».

Acordamos que ese día yo acompañaría al grupo de segundo grado, con el maestro Ángel. El director me acompaña a la puerta y de inmediato los estudiantes se ponen de pie para saludarme; yo respondo el saludo. El profesor, un hombre joven, me da la bienvenida, le agradezco dejarme pasar a su aula y me apresuro a un lugar disponible en una esquina al fondo, pidiéndoles que continuaran con su trabajo. A un lado mío hay una mesa con dos jóvenes a quienes puedo mirar trabajar en sus cuadernos. Uno de ellos es el jovencito que más temprano vi con sudadera y ahora, por el pase de lista sé que se llama Jacinto.

Ángel se encuentra sentado en su escritorio, con su computadora portátil y proyecta un video en la pantalla que estaba arriba del pintarrón blanco, ubicado al frente. Muy cerca está una mesa con cuadernos y materiales de papelería y en el extremo opuesto un estante y otra mesa con un equipo de sonido y una impresora.

Delante de mí hay otro par de varones, Leonel y Axel; levantan y bajan la cabeza, mientras ven el video y van resolviendo lo que les indica en su cuaderno. Del lado derecho alcanzo a ver solo una parte de la ventana porque me tapa un cartón forrado de azul con el título «Tabla de buena conducta». Tiene los nombres de pila de varios estudiantes escritos en papelitos. No veo el nombre de Jacinto.

Figura 5

Tabla de buena conducta

La primera sesión es de Matemáticas con una secuencia que incluye ver un segmento de video sobre el significado de *potencia* y ejercicios de elevar un número a determinada potencia. Para ello Ángel va pausando el video a medida que los estudiantes iban obteniendo los resultados. El jovencito de la sudadera, sentado a mi izquierda, toma notas, a veces hace marcas distintas en las orillas de la hoja, a ratos también conversa en voz muy baja con su compañero de al lado. Parecen comentar en torno a las anotaciones, porque al dialogar a ratos miran uno el cuaderno del otro.

El maestro Ángel pide de tanto en tanto si alguien tiene dudas, y a veces amplia lo que el video está diciendo. Pregunta si estaba

claro lo que indican los términos *base* y *exponente*. Cuando el propio video hacía preguntas como: «Sin hacer un cálculo, ¿cuál es la última cifra de $\mathbf{7^7}$?», él voltea a ver a sus estudiantes para saber si alguien quiere contestar. Varios levantan la mano, sobre todo de la fila de la izquierda. Jacinto no ha respondido a ninguna, pero yo aprecio que sigue haciendo los cálculos solicitados en el video, alternando con marcas en la hoja. Jacinto es el más alto del salón, los rasgos de su rostro contrastan con su gran tamaño porque denotan lo reciente de su infancia.

Platico con el maestro Ángel a ratos y en el recreo. Me cuenta que ha migrado a la zona costera, que antes de eso colaboraba en un telebachillerato. Llegó al plantel obligado por el despido masivo de docentes derivado del cambio de gobernador en su estado natal. Agrega: «Yo ya tenía más de cinco años y pues tocó que no nos renovaran porque cambiaron al gobierno y cambiaron a todo el personal. […] No hay antigüedad, es contrato por ciclo escolar». Él era el tercer docente en atender este grupo de segundo grado en ese ciclo escolar, justo después del cierre de escuelas por la contingencia.

Ángel se refiere a sus estudiantes como «hiperactivísimos, muy traviesos y trabajadores». Su grupo está conformado por 12 hombres y 10 mujeres de entre 12 y 13 años. Me dice que él había dispuesto la manera de sentar a los estudiantes en función de su conducta, y de lo que él valoraba como «relajistas» o «no relajistas». Tenía aproximadamente una semana y días con esa disposición cuando realizo la visita; me hace sentido con la tabla pegada en la ventana, pues Jacinto está sentado en una de las filas de «relajistas». Ángel argumenta que es necesario «jalarles un poco las riendas para que se encaminen porque en el momento, por ejemplo, cuando tenemos reuniones, ellos hacen escándalo. Ahorita que tenemos visita y están a la expectativa de que nos

están observando… están tranquilos, pero por la mayoría de las veces están haciendo un escándalo y todo lo demás».

Al ver mi reacción, me comenta cómo en días previos le habían escondido material: listas de calificaciones, el candado y llaves del salón; ello justificaba haber organizado así a sus estudiantes. Ángel me explica:

> —Por eso hice la tablita y todo para que ellos sientan un poco de la presión, de que «me estoy portando mal, ah, pues me quiero portar bien, yo quiero estar acá y me voy a comportar de una manera adecuada». Sí, porque a veces también usan palabras que no deben, piensan que están en la calle, piensan que están con sus papás, porque igual los papás tienen mucho que ver con eso, son demasiado tolerantes y quieren hacer lo que hacen en la casa en la escuela y no se puede.

Ese día, la siguiente clase es español; trabajan tipos de conectores. La secuencia de trabajo es igual: escuchar una parte del video, pausarlo para copiar o hacer comentarios y luego reiniciarlo. La indicación a los estudiantes es de realizar un texto breve con esos conectores y una vez terminada la redacción llevarla a calificar. En algunos casos eso supone rehacer o reescribir el párrafo si Ángel les indica corregir. Sin embargo, durante este tiempo, lo más notorio es su permanente mención en torno a la falta de trabajo de algunos de los alumnos del grupo.

En un momento, me acerco a platicar con el maestro Ángel; es evidente que conoce muy bien detalles de la vida de sus alumnos, y las condiciones de precariedad de muchas familias, entre ellas la de Jacinto. Me cuenta que, como buena parte de la comunidad, su familia se dedica a la pesca y él trabaja en eso algunos días. Hacerse a la mar implica para los pescadores quedarse un día completo cuando su producto es escaso, y por la noche es usual que embarcaciones de mayor tamaño les atropellen, deshaciendo

sus barcazas y amenazando la vida de los pescadores. Además, dice que le contó la mamá que como es el único hijo, se queda en casa, pues a él le delegan la responsabilidad de cuidar a sus abuelitos. Ángel agrega que son sobre todo dos los estudiantes que «piden muchos permisos, yo diría que están rezagados… y, pues, si faltas no te enteras del tema, por eso hoy le estábamos diciendo a Jacinto, que justamente ayer no vino, pero me sorprende que haya hecho la tarea».

A Jacinto le cuesta un poco de trabajo realizar la actividad y alterna la redacción con preguntas a su compañero y también con marcas en la hoja. Percibo su esfuerzo; cuando termina de escribir el párrafo usando los conectores, va a calificarse. Lleva un párrafo de más o menos cinco renglones que le ha llevado varios minutos hacerlo; de hecho, ya ha pasado más de la mitad del grupo cuando él se acerca.

Al tener su cuaderno en las manos, el profe Ángel aprovecha para revisar lo que encargó un día previo, lo ha hecho con cada estudiante; sin embargo, en este caso parecía estar a la espera de que la tarea no estuviera hecha, porque minutos antes ha señalado al grupo las actividades inconclusas o la falta de tareas.

Sin embargo, Jacinto sí la elaboró. Desde este momento el maestro Ángel se empeña en comunicar que está muy sorprendido porque no había asistido el día previo. Le cuestiona con cierta ironía sobre qué le pasó para que en esta ocasión sí hubiese llevado la tarea. Según, la había averiguado y hecho para presentarla en clase. La mención inicial no fue suficiente, el docente reitera una y otra vez, durante la sesión, lo muy sorprendido que está porque hubiese hecho la tarea, pero sobre todo porque la presentara después de un día de ausencia; es «para no creerse».

Jacinto que ya ha terminado el trabajo de los conectores, se mantiene a la espera de otra actividad, igual que otros de los

estudiantes del grupo que también han terminado. Frente a los comentarios del docente, él baja la cabeza, mira su cuaderno, hace más rayas o a veces voltea hacia la ventana y dice en tono bajo para sí y para su compañero de banca expresiones como «Oh, ya», «Que sí, que sí la hice». Advierto su incomodidad y desagrado.

Ángel hace tal mención del hecho que, en un momento en que acompaña el trabajo de los estudiantes con música de cámara y suena una pieza de nombre *Aleluya*, dice en voz alta que esa pieza es para Jacinto quien había hecho la tarea después de un día de ausencia. En ese momento el gesto del joven se descompone y con una voz que suena a enojo y tristeza dice para sí: «Se pasó profe, se pasó». Su compañero de banca ha hecho comentarios para hacer menos difícil el momento, y para aminorar la tensión, diciendo: «¿Ya ves, huey? … ¡te quiere, huey!». Pero, cuando el docente menciona lo del aleluya, ya no dice nada.

Después, cuando los estudiantes concluyen la actividad de los conectores y la mayoría se ha calificado, el docente anuncia el inicio de la clase de artes. Les indica continuar con el dibujo de la manzana y yo aprovecho para preguntar si puedo hacer una breve entrevista a algunos de los estudiantes. El profesor Ángel nombra a varios de sus estudiantes para acompañarme al patio escolar donde sería el diálogo. Yo solicito la participación de Jacinto de manera deliberada, y cuando él oye mencionar su nombre, sale gustoso a la charla con silla en mano. Nos sentamos en círculo en el patio y mientras conversamos, Jacinto juguetea con sus compañeros, se ríe a ratos. Entre todos señalan haber estudiado la primaria en la escuela del parque y de cómo varios se conocen desde más pequeños. Comentan sentir agrado por la clase de educación física, por el recreo, así como por «convivir con los chamacos y hacer relajo».

La alusión al relajo lleva a alguien a explicarme que el lugar donde me había sentado en el salón era el de los relajientos, y una estudiante apresurada, y un poco afligida me explica que ella está ahí no porque fuera relajienta sino porque ya no había alcanzado lugar en las otras filas del salón. También expresan su deseo porque en el plantel hubiera un laboratorio de química «para hacer experimentos, de los que sacan humo», balones nuevos, redes para las porterías. Alguien se divierte mucho con la idea de que hubiera una cantina; eso genera mucha risa y comentarios de escenarios imaginativos. Leonel me sugiere alargar la entrevista para estar más tiempo fuera del salón. En ese momento Jacinto dice que a él le gustaría que a la escuela «le cayera un meteorito con el maestro Ángel adentro». Su comentario genera risas pícaras entre buena parte de los estudiantes, que por los gestos de sus rostros parecen imaginarlo.

Ana, otra de las presentes, se apresura a asegurar que su compañero habla por hablar. Alfonso trata de matizar la idea sugiriendo la caída del meteorito justo donde está la antena de la telesecundaria y en un momento donde no estuvieran los estudiantes. Pero Jacinto, un poco más serio y seguro de lo que ha dicho, agrega que sí, que sería buena idea que cayera un meteorito para que se llevara la escuela y que ahí estuviera el maestro. Concluye con un: «Creo sí, sería la mejor opción».

Cuando hemos terminado y ya llevamos las sillas al salón, Jacinto se queda un poco rezagado del grupo, yo recojo mi grabadora, mis guiones y notas. El aprovecha para comentarme que después de terminar este año, no desea seguir estudiando; él ya no piensa regresar a la escuela. En este momento, ya no sonríe.

Purépecha y bilingüe: excluido como *No idóneo*

Juan Páez Cárdenas

El auto *chocolate,* sin placas estatales levanta polvareda al ir subiendo lentamente el cerro. Atrás, queda el camino vecinal pavimentado que atraviesa esta zona semirrural en la periferia de la ciudad de Tijuana, cerca de la frontera con California. Eleuterio conduce y, mientras lo hace, señala una construcción de concreto abandonada. Me dice que es la casa del Pozolero y que esa fue la seña que le dieron para encontrar la primaria cuando se la asignaron. Tras su comentario, intercambiamos sonrisas con sorna y yo recuerdo los encabezados siniestros de la prensa amarilla sobre la desaparición de personas. Comentó que en ese tiempo había ido preguntando a los vecinos de la zona por el tal Pozolero sin saber de quién se trataba; comentó: «¡La gente me miraba con sorpresa y cierta desconfianza!».

Avanza hasta llegar a una parte del camino cuya superficie está repleta de piedras puntiagudas firmemente enterradas. Baja la velocidad y se detiene frente a un cerco de madera al borde del camino. Se abre una puerta hecha con tarimas de madera y sale una niña con una mochila en la espalda y aborda el auto. Más adelante nos encontramos a una madre de familia con su hijo y también suben. Después, otro niño más se suma y el carro se

llena. Seguimos y llegamos a un camino que se bifurca. De frente está el final de la calle y después la falda del monte. A la izquierda, el último reto: subir una pendiente empinada con desniveles y piedras enormes.

El maestro pisa el acelerador y el carro sube la cuesta dando fuertes sacudidas que hacen que quienes vamos dentro riamos juntos, nerviosamente. Son casi las ocho de la mañana y hemos llegado a la escuela de la comunidad, insertada justo en la cima del cerro, a merced de los fuertes vientos y climas extremos. Desde aquí se puede ver, abajo, el caserío disperso. Sobresalen unas casitas de madera de colores vivos que están aquí y allá: «Son las que nos construyó la gente de la iglesia del otro lado», me dice. Y fueron ellos mismos quienes construyeron los primeros salones y la cancha.

La colonia carece de servicios, solo cuenta con luz eléctrica. La gente trabaja en fábricas y oficios diversos. No se reconocen como indígenas, sin embargo, la primaria y el preescolar contiguo pertenecen al subsistema de educación bilingüe. «Al momento de su fundación, había un grupo de familias mixtecas», me diría, posteriormente, un asesor de la supervisión escolar. La puerta ya está abierta y dentro hay madres y niños que esperan. Las señoras permanecen sentadas en el borde de la cancha de usos múltiples. Nos observan mientras bajamos del auto. Entramos y Eleuterio da los buenos días.

—¿A qué hora saldrán los niños hoy?— le pregunta una madre de familia.
—Hoy saldremos a las 12, después de comer. Debo llevar unos sellos a la supervisión— él le contesta con su español cálido y suave. Enseguida, se encamina a la dirección.

Mientras, los niños van entrando a los únicos dos salones habilitados para las clases. Uno de ellos es para los primeros tres

grados de primaria y es atendido por la docente, Lourdes. El otro es para cuarto, quinto y sexto. Estos últimos grados conforman el grupo del maestro, quien, como interino temporal, también se encarga de la dirección. El plantel es bidocente multigrado y recibe el beneficio de un programa gubernamental que le permite ofrecer alimentos al estudiantado y extender el horario hasta las primeras horas de la tarde. Fue fundada tras la gestión de la comunidad en el año 2006 como extensión de otra primaria; tardaron cuatro años para dotarla de su propia clave administrativa.

Eleuterio se reconoce a sí mismo como purépecha de Michoacán, de un pueblo en la sierra. Es hablante de la lengua, hijo de padre carpintero y madre artesana de la región. Me cuenta que estudió en la Universidad Pedagógica Nacional de aquel estado, para ser educador. Siempre cordial, me dice que dejó su terruño para buscar mejores oportunidades. En Michoacán, había hecho un intento por entrar al sistema de educación pública, sin conseguirlo; había presentado el examen de oposición y el resultado fue *No idóneo*. Alguien del sindicato le ofreció una plaza de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por 200 mil pesos. Decidió emigrar. En Tijuana, pudo entrar al sistema público gracias a que conoció a alguien de una zona escolar del subsistema de educación indígena. Obtuvo un contrato temporal en esa primaria semirrural.

En el ciclo escolar en que lo visité, el plantel recibió los 90 mil pesos reglamentarios por parte del programa al que estaba adscrito. Con ese recurso, se pudo pagar un piso nuevo para el comedor, así como una estufa y un refrigerador y otros equipos. El dinero fluyó para la infraestructura escolar y para el alimento de los niños, sin embargo, no fue así para el caso del pago por su trabajo como docente. Al fin del año escolar, le debían varios meses de sueldo y no tenía certeza de cuándo se le cubrirían. Para sobrellevar sus gastos, tuvo que echar mano de sus ahorros y del apoyo económico de su pareja. Los llamados para que acudiera

a la supervisión —cuyo recorrido en auto le tomaba una media hora— eran constantes y de diversa índole. El supervisor o los de la mesa técnica rara vez «subían» a la escuela. Además, con frecuencia él debía desatender el salón dejando a sus alumnos sin clases para resolver las cargas administrativas implicadas en el trabajo de la dirección.

> —¿Qué pasa si dejas de atender tanto requerimiento burocrático?— le pregunté en alguna ocasión.
> —Creo que no pasaría nada, pero es importante llenar los formatos, puesto que de ahí depende que le den recursos a la escuela— contestó después de pensarlo un poco.

Durante aquellos días de mis visitas a la primaria, los docentes se alternaban para asistir a un curso de sensibilización sobre las lenguas originarias por la tarde en las instalaciones de otra sede del subsistema en Tijuana. De manera que su trabajo era dar clases por la mañana y parte de la tarde, cuando se cumplía con el horario completo; salir para ir a comer a su casa y después tomar el curso hasta las nueve de la noche; ir a su casa a descansar para, al siguiente día, regresar temprano. Relacioné este apretado horario con sus frecuentes bostezos durante los trayectos en su auto hacia la escuela.

Poco antes del fin de ese ciclo escolar, como director convocó a una junta con los padres de familia. Acudieron alrededor de diez madres y un padre. Necesitaban ponerse de acuerdo para el festejo de graduación de los niños de sexto. «Queremos que la ceremonia sea temprano para que los niños tengan tiempo de estar en la comida que se les hará en su casa», les comentó. Esto lo dijo con una seguridad de que eso pasaría en el hogar de cada familia. «Pero, si me lo permiten, como será mi primer grupo de graduados, quiero darles una sorpresa», agregó con ojos expresivos. Las madres y yo quedamos expectantes, pero él siguió ha-

blando sin decir de qué se trataba la sorpresa. En algún momento, los asistentes se enfrascaron en otros temas y se quedaron a hablar solo con la profesora Lourdes. Finalmente nos enteramos de la sorpresa; lo que el director quería ofrecer a los niños consistía en contratar un grupo de animación y baile para la celebración de quienes dejaban la primaria.

Para ese fin de cursos, ambos maestros contaban con volver a realizar el examen de oposición, para obtener plaza. A ellos se les unió Gloria, la educadora interina del preescolar adjunto. Conversando en el comedor escolar después de clases, los tres docentes me comentaron que se estaban preparando juntos para hacer el examen. Ninguna de las dos mujeres tenía ascendencia indígena, no obstante estar trabajando en el subsistema del servicio de educación bilingües. «Eleuterio nos está ayudando con el tema de la lengua purépecha», dijeron. El examen sería durante el receso de verano. «Estoy relajado. Las maestras son las que están nerviosas», me escribió después él en un chat.

Poco tiempo después, me comentó que se habían metido al establecimiento escolar para desvalijarlo: «Se llevaron— dijo —enseres de cocina, congelador, parrilla, horno de microondas, licuadora, costal de arroz, de frijol, azúcar… y de la dirección: dos impresoras, una computadora, bocinas, carpa, mesas… prácticamente la saquearon». La comunidad escolar estaba consternada, tendría que volver a empezar de cero para equipar de nuevo al plantel. Esta no era la primera vez que se llevaban algo. Tiempo atrás habían desaparecido las tabletas otorgadas por el sistema educativo.

En cuanto al examen de oposición de ese verano, también salió mal, pues Eleuterio me dijo que no pasó el examen, mientras que sus dos colegas sí lo lograron. Él se preguntaba cómo había sido posible: de hecho, ellas ya estaban laborando con población purépecha en el municipio de Rosarito, muy cerca de Tijuana.

Las cuentas que Eleuterio hacía con los probables puntajes de los distintos elementos que, me dijo, componen el examen de oposición (entrega de una planeación didáctica sobre un tema; examen de lengua purépecha que incluyó fases orales, escrita y de lectura; examen de conocimientos y aptitudes, más otros elementos de su trayectoria profesional) no coincidían con su resultado final: 47 puntos de un mínimo de 60 requerido. «En lengua, por lo menos, debo tener 15 puntos de un total de 20; entonces, creo que no toman en cuenta el puntaje de lengua, creo que más bien es solo un requisito para poder hacer los exámenes de educación indígena», me comentó en una llamada telefónica. Solicitó retroalimentación de sus resultados, pero no la obtuvo. Los resultados fueron inapelables.

Por otro lado, seguía esperando que le pagaran los adeudos por su trabajo y no sabía qué pasaría posteriormente, puesto que resultó calificado de nuevo como *No idóneo.* Por ese resultado, me explicó, según la normativa, no podrían darle otro interinato en el nuevo ciclo escolar.

En los días posteriores, tras conocer el resultado del examen, me comentó que se desanimó a tal grado de que ya no quería trabajar como docente. Sin embargo, desde la supervisión lo animaron para que lo siguiera intentando, en otra ocasión. Se fue con el gusto de haber graduado, por primera vez, a un grupo de sexto, pero con el pesar de no poder quedarse. Tuvo que despedirse de las madres de familia con las que había trabajado muy de cerca para las tareas de mejoras de la infraestructura del plantel. También se despidió de sus estudiantes de cuarto y quinto. A esta escuela llegarían después nuevos educadores, también temporales.

«Yo sé de esta situación, de que los profesores se quedarían si tuvieran una plaza… porque ellos están conformes de estar aquí… y se quedarían si pudieran. Sé que esta escuela tiene esta

situación», comentó la madre de familia encargada del comedor escolar, quien había visto llegar a muchos docentes en pocos años. Su testimonio me hizo reflexionar, ya que él había llegado a la primaria justo a cubrir a alguien con plaza que había pedido su cambio a otro plantel. Pensé en el comentario que me había hecho antes el supervisor de la zona escolar: se trataba de una escuela «a la que no cualquiera quiere subir».

Pasó algún tiempo y volví a contactar al maestro Eleuterio. Comentó que no tenía certeza de poder volver a trabajar en el sistema de educación. La zona donde vivía estaba cerca de uno de los parques industriales más grandes de Tijuana y él había conseguido empleo en una pulidora de rines. Pedí verlo para entregarle una copia del artículo cuyo tema era su gestión escolar como resultado de mi observación del día a día escolar. Me citó en una tienda de conveniencia junto a una gasolinera cercana a su casa. Parecía que tenía prisa, lo vi optimista. Le entregué el texto y nos despedimos. Fue la última vez que nos vimos personalmente.

En mensajes posteriores y después de un tiempo, me comentó que le habían otorgado otro interinato para trabajar con hablantes de purépecha y con sus colegas en Rosarito. Gracias a su esfuerzo, quizá finalmente podría obtener una plaza en esa escuela, donde estaban los niños que hablan su lengua, pensé.

Con todo, a muchos interinos, como a él, les seguían adeudando pagos por su trabajo; por ello se mantenía un paro magisterial en todo el estado de Baja California, convocado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En esa suspensión, participaron tanto trabajadores a los que les debían salarios como otros a los que no, pero que se sumaron en un acto de unión gremial solidaria.

Eleuterio expresó que seguiría participando en los concursos de oposición, en busca de la anhelada estabilidad laboral dentro

del magisterio mexicano de la educación pública. Consideré que era muy probable que pudiera superar finalmente la marca del *No idóneo* en sus exámenes. Sin embargo, ¿en cuántos casos ocurre que el sistema mismo reproduce la exclusión de interinos que, como él, tienen experiencia en dirigir un plantel de manera tan responsable? Además, suelen ser aquellos que realmente hablan las lenguas originarias y podrían ayudar a incluir a otros niños hablantes como ellos.

El desafío de ser madre y maestra

Nora Gabriela Rangel

Yani tenía casi seis años como maestra, los dos últimos en la primaria Girasol donde la conocí. Lo primero que me compartió cuando aceptó conversar conmigo sobre su historia fue que llegó a esa escuela porque en la anterior se sentía abrumada por el poco apoyo que recibía por parte del director.

En tono bajo y mostrando contrariedad en su rostro, sentí que las huellas de ese recuerdo aún calaban hondo en su persona, me contó que cuando llegó a la escuela Girasol solo había un grupo de cuarto grado, pero el director en turno decidió abrir dos, bajo el criterio de brindar mejor apoyo a los estudiantes que salieron del tercer grado con «bajo desempeño académico». El grupo con los «más aventajados» fue asignado a una maestra con mayor antigüedad, mientras que en el otro le tocó a ella. Este grupo se conformó por veinte estudiantes que requerían mayor apoyo y tres de los mejores estudiantes, Fedra, Joshua y Sebastián, de quienes se esperaba fungieran como monitores, es decir, que con su ejemplo «jalaran» a sus compañeros.

La encomienda para Yani representó un gran desafío por varias razones: en poco tiempo tendría que dejar al grupo asignado debido a que estaba embarazada y pronto nacería su bebé; recién comenzaba a conocer el entorno escolar, a sus estudiantes, fami-

lias y compañeras y compañeros de trabajo. Sus nuevos alumnos requerían dedicación y tiempo para avanzar. Llegó el momento de partir; poco antes de cumplir dos meses con el grupo, solicitó su licencia de maternidad por tres meses. Sus alumnos se quedaron sin sustituto, pues en su ausencia fueron atendidos de manera intermitente por el director o algún otro maestro.

Me contó que, a su regreso, casi a mitad del ciclo escolar, se desconcertó porque sus alumnos habían visto muy poco del programa de estudios. En sus cuadernos solo habían hecho copias y sus libros de texto estaban en blanco. Intuía que el reto sería mayor porque los chicos no respetaban turnos para hablar y cuando salía del salón, por alguna razón, a su regreso los encontraba parados, brincando y corriendo. Yani no entendía cómo al ser el grupo que requería más apoyo se le hubiera dejado tan solo en su ausencia. Le preocupaba cómo le haría para que en los pocos meses que faltaban antes de terminar el ciclo escolar lograran concluir satisfactoriamente el grado. No la tenía nada fácil.

En las primeras visitas que hice a su salón, observé que las condiciones de su lugar de trabajo no eran óptimas para ella y los pequeños. A Yani le incomodaba esa situación, pues lo notaba en la forma como me hablaba de ello; era como si todo estuviera en contra para hacer su trabajo. Me comentó: «No recibo completos los materiales de la SEP ni los libros de texto ni de la biblioteca del aula y los que tenemos ya están muy maltratados; ni los niños los quieren leer». A diferencia de los otros salones, el suyo tenía techo de lámina y el mobiliario era más viejo y con huellas de deterioro. Había un estante abierto desnivelado que se apoyaba en la pared posterior del aula, el cual era utilizado por Yani y sus alumnos como armario y librero. Ahí se distinguían libros de cuentos maltratados, cartulinas con dibujos o textos que hacían alusión a algún tema preparado por los chicos, así como maquetas y residuos de

todo tipo de materiales, que daban cuenta de las actividades realizadas en clase o dejadas de tarea.

A veces, Yani me permitía visitarla en su aula para observar sus clases. En esos días me percaté que, al igual que sus colegas, realizaba diversas rutinas con sus estudiantes y lograba que se calmaran. Les explicaba el tema usando casi siempre el pizarrón, asignaba actividades y ejercicios, mientras revisaba las tareas asignadas el día anterior. Cuando manifestaban dudas, se los resolvía; en otros ratos, adelantaba asuntos escolares que le solicitaba la dirección (listas, inventarios, informes) que tuviera pendientes.

Cuando escuchaba el murmullo de los alumnos más alto de lo normal, sabía que estaban terminando la tarea encomendada, así que interrumpía la actividad y abría una ronda de participación en el grupo para revisarla. Los tres niños considerados «monitores» se sentaban en los lugares de adelante. Como suele suceder, ellos solían tomar primero el turno para responder, aunque la mayoría levantaba la mano. Luego, de la revisión grupal, los niños comenzaban a acercarse con sus cuadernos o el libro al escritorio de la maestra para que les revisara individualmente y les asignara su calificación. Entretanto, en el salón se escuchaba algarabía, a veces niñas y niños intercambiaban miradas hacia el trabajo de sus compañeros contiguos. En algunos momentos observaba que Fedra y Joshua terminaron primero y entonces ayudaban a sus compañeros de junto. Yani me comentó que les faltaba trabajar más en equipo: «Es en el trabajo de equipo donde me doy cuenta de que el monitor funciona mejor. De hecho, aunque trabajen así en parejas, me doy cuenta cómo los monitores empiezan a jalar a los demás».

Al ver el estado de los libros, me animé a preguntar a Yani si ese maltrato obedecía al uso en el salón durante su ausencia o si así estaban cuando le asignaron el grupo-aula. Con mucha se-

guridad respondió: «La mayoría de esos cuentos eran del grupo anterior, aunque recién llegaron nuevos libros, ¡como siete!, pero aún no se los doy». Me platicó que en el salón a veces les daba tiempo para leerlos: «Ellos eligen un cuento, el que quieran de allá atrás, ya después de que leyeron ese cuento anotan en la hoja… escriben en esa hoja lo que les gustó del cuento y lo que no les gustó».

Yo notaba que los chicos no solo leían esos libros como una actividad solicitada por Yani. Ella había logrado algo especial con su grupo, aunque no estoy segura de que se diera cuenta de lo que representaba para sus alumnos esta posibilidad de encuentro con los libros y de intercambio entre ellos. Siempre que hubiera un chance, por ejemplo, mientras les calificaban sus tareas o incluso durante el recreo, la mayoría tomaba del estante o de abajo sus asientos un libro para iniciar o continuar su lectura. Más de una vez me tocó verlos absortos leyendo algún cuento en solitario, en parejas o pequeños grupos y conversando en torno a lo que leían. Erick era un lector asiduo, aunque lo tildaban de estudiante con problemas de aprendizaje y lo enviaban a cada tanto a sesiones con la maestra de educación especial. Sus compañeros lo evitaban por su aspecto desaliñado, pero él solía acercarse a mostrarle a quien tuviera más cerca lo que estaba leyendo. Recuerdo que un día le comentó a una de sus compañeras: «¡Ya viste, se parece al gato que se mete en los salones, pero a este gato sí lo quieren y lo cuidan en su casa!».

En el ir y venir de las clases, Yani se esforzaba por avanzar con el programa de estudios e involucrarse en las comisiones escolares que se les asignaban cada mes. Participaba en las actividades comprometidas en el proyecto escolar para mejorar la comprensión lectora, para el cual recibían recursos del gobierno cada año, siempre y cuando cumplieran con las metas que se habían fijado. Se les exigía mostrar el avance de cada estudian-

te por medio de una prueba semanal individual del «número de palabras leídas por minuto». Además, las maestras una vez a la semana, de manera rotativa, tenían que leer durante el recreo alguno de los libros de la biblioteca de la escuela, por lo que esos días no tenían descanso.

Un día me tocó ver a Yani invitar a los niños a unirse mientras comían o pasaban a su lado mientras les leía en voz alta un cuento. Cuando esto ocurría, casi no le quedaba tiempo para tomar su desayuno como acostumbraba por no tener tiempo antes de llegar a la escuela. Le tocara o no alguna comisión, siempre andaba sola, pero no perdía de vista a los alumnos que deambulaban frente a ella, les ayudaba o llamaba la atención según la situación lo ameritara. La mayoría de las maestras que laboraban ahí llevaban más tiempo, y era común verlas reunidas durante los recreos ya sea conversando o compartiendo sus alimentos. Para Yani, no platicar mucho con sus colegas era una manera de estar a salvo, ella decía: «Me llevo bien con las ellas, pero no intimo; no me gusta tener problemas, es mejor así».

Yani dejaba a su bebé de cinco meses en una guardería mientras trabajaba. En ese tiempo, entraba a las 9 de la mañana en lugar de las 8 como todos los demás, gracias a un derecho laboral que le permitía llegar una hora más tarde. Pero esta situación no era bien vista por algunas madres de familia e incluso por algunas de las colegas. Además, a los pocos meses de su regreso a la escuela, se enfermó su bebé, y así no lo recibían en la guardería. Yani no tenía a nadie con quien dejar a su bebé mientras trabajaba, además debía llevarlo a sus consultas médicas, por lo que durante ese tiempo solicitaba con frecuencia permisos económicos para ausentarse.

A raíz de esa situación, un grupo de madres la enfrentaban continuamente y acudieron a la supervisión escolar, que se ubi-

caba en instalaciones contiguas, para solicitar su remoción. La supervisora en turno sabía que las madres de familia no se quedarían conformes hasta lograr su propósito, pues tiempo atrás habían presionado para que un antiguo director de la escuela dejara de serlo ante la sospecha de malos manejos de los recursos. Frente a ello, la supervisora empezó a mantener vigilancia sobre Yani, visitándola en el aula, y solicitándole comprobantes. Me percaté de la tensión que existía cuando ellas se encontraban.

No obstante, lo desafiante que había sido para Yani el curso escolar por todas las vicisitudes que pasó, logró mantenerse a cargo de su grupo. En el siguiente ciclo a la Girasol le tocó ser de Jornada Ampliada, para que el alumnado permaneciera más tiempo después de las clases regulares y recibiera clases de Inglés y de Educación Artística. Como no había manera de contratar más personal, se instó a las docentes a ampliar su horario de trabajo con la promesa de una compensación. De otra manera tendrían que dejar esa escuela y mudarse a otra que conservara el horario escolar tradicional. Yani tuvo que cambiarse una vez más, pues su condición de mamá y la nueva modalidad de trabajo que se le imponía le impidieron continuar con su tarea en esa primaria.

Con su salida del plantel, Yani se preguntaba si alguien notaría los avances que ella veía en sus alumnos y si serían considerados para dejar de ver al grupo como «el grupo atrasado». Pensaba que los chicos no se merecían ser etiquetados de esa manera. Se sentía muy feliz de ser mamá primeriza, aunque su doble rol de madre y maestra máxime de un grupo que trabajaba en condiciones tan adversas, le exigía desdoblarse para sortear de la mejor manera posible ambos papeles. Si bien ella comprendía que las madres de familia reclamaran las mejores condiciones educativas para sus hijos, le dolía que ellas le hubieran desconocido, pese a sus esfuerzos como docente, sus propios derechos como madre trabajadora, siempre alerta de la salud de su bebé de meses.

¡En la escuela, no…!

Esther Tapia

Hace veintiséis años di clases por primera vez en una primaria al oriente de la Ciudad de México. Por ese rumbo he vivido desde que nací. Vivía en la periferia, en una zona de bajos recursos donde nos decían había que defenderse a palos. Crecí en un barrio entre pleitos de pandillas y niños corriendo en las calles polvorientas y peligrosas, bueno al menos eso decían otros, que eran peligrosas. Al llegar a una nueva escuela, casi la décima en mi trayectoria de servicio, me di cuenta de que lo que había aprendido en años pasados en el barrio donde crecí, me abriría las puertas para formar parte de la comunidad. De todas formas, recibí las acostumbradas advertencias que se daban a los novatos en aquella demarcación: «¡No salga sola! Meta el carro al estacionamiento, mire para todos lados, ¡cuídese!… Por aquí roban y secuestran».

La directora, mucho más joven que yo, me explicó que la comunidad era «de cuidado», pues se encontraba en medio de una zona habitacional llena de callejones, en medio de un espacio donde los delitos podían cometerse fácilmente. Los mensajes de bienvenida por parte de mis colegas se resumieron en dos recomendaciones: ser cauta con los padres y trabajar como aliada de la comunidad. El profesor del otro sexto grado me comentó: «Si te la llevas tranquila y entiendes a las familias y a los chavos, te irá

muy bien, pero si no, ¡aguas!, porque aquí los padres se te van encima y te corren».

Yo había llegado a sustituir a una maestra que según los padres «se creía mucho… no pertenecía aquí», decía la abuelita de uno de mis alumnos que vendía joyas de fantasía y al mismo tiempo contaba que era fundadora de la unidad habitacional donde estaba enclavada la primaria. Siempre agregaba un cierre anecdótico que lo ponía a uno a pensar: «Conozco a todos, a todos en esta colonia, hasta el que mata por cinco mil pesos por si se le ofrece». Yo sonreía y daba las gracias… ¿Qué podía hacer? ¿Persignarme? ¿Denunciar? No, uno entendía que era parte de la vida de la comunidad.

Los colegas no se quedaban atrás poniéndome a prueba. Algunos me advirtieron: «Tienes dos joyitas, Luis, hijo de la líder de narcomenudistas en esta zona y Carlos, cuya mamá vende drogas y el papá está en la cárcel, bueno, ya los verás». La experiencia me había enseñado que lo peor que podía hacer era asustarme y para mis adentros pensaba: «OK… OK, ya tengo experiencia con barrios así».

El primer día de trabajo encontré 37 niños inquietos en sexto grado. La primera parte del día navegué con ellos en medio de juegos para conocerlos un poco: ¡canasta de niños que usan celular! ¡canasta de niños que viven preocupados, preocupadas! ¡Canasta de niños a los que les gusta leer comics! Los niños corrían de un lado a otro si se identificaban con una característica de las que yo decía. De repente uno de los chicos corrió y empujó de manera deliberada a otra compañera. «¡Fue Carlos!», dijo la niña que se levantaba poco a poco del suelo con tono molesto. Antes de que yo dijera algo, el niño se disculpó y argumentó que había sido un accidente. No obstante, en los siguientes días y semanas se repitieron situaciones similares; un día golpeó a un compañero en

la cara, otro pateó a una compañera, en otra ocasión se robó un balón de la bodega de educación física.

Mi otra «joyita», Luis, se presentó tres días después de mi llegada. Me habían advertido que faltaba demasiado, y cuando venía, solía pasarse el tiempo haciendo bromas pesadas a sus compañeras; les decía groserías, les escondía las cosas y se burlaba de ellas. Ninguno de los dos mostraba intenciones de integrarse a las clases, de cumplir o hacer las tareas que se proponían al grupo.

La vida en el barrio en mi infancia, al convivir con el hijo del asaltante, con la hija del drogadicto, con el hijo del pandillero, creo que me dio una pizca de entendimiento para tratar con estos dos y cumplir de alguna manera con mi labor.

A pesar de todo, Carlos y Luis eran bien recibidos en el grupo porque en ese barrio todos sabían quién era quién; entre ellos se «respetaban». Nadie se metía con el otro a menos de que surgieran conflictos donde los padres tenían que intervenir. Igual se saludaba al vendedor de agua, al tendero, al panadero, a quien vendía la droga o a quien se dedicaba al robo. Ambos niños jugaban con sus compañeros en el recreo, se integraban en los partidos de futbol y en los trabajos en equipo, aunque claro, todos con una consabida cautela para evitar problemas. Incluso esa cautela era una expresión que algunas madres manifestaban: «Con la mamá de Luis mejor me la llevo en paz, no hay que buscarle».

Así fue como aprendí que a veces la excluida de unas situaciones era yo, en lugar de ellos. Por ejemplo, un día Luis tomó los carritos de otro compañero llamado Manuel, sin su permiso. Los encontré discutiendo, pregunté qué pasaba y me dijeron que no sucedía nada. El mensaje para mí era «déjenos arreglar este problema, ya sabemos cómo». Pero no hice caso e insistí. Entonces Manuel comentó que Luis tenía sus carritos y quería que se los devolviera.

A mí se me ocurrió decirle a Luis: «No está bien robar». Para mi sorpresa su compañero acotó: «No me los robó, me los sacó sin que me diera cuenta». Reviré: «¿Eso no es robar?», y volvieron a decir que no. Con seguridad mi cara era de sorpresa, al grado de que los dos comenzaron a explicarme que eso lo hacían entre ellos con regularidad, que quitarse las cosas era algo aceptable. Dijeron que en el tianguis que se ponía los martes sucedía y no pasaba gran cosa, en fin. Entendí por qué Manuel no se había quejado. Esa conducta que para mí no era aceptable, para ellos sí lo era. Ellos se incluían entre sí y yo quedaba fuera, aprendiendo poco a poco las normas implícitas en ese barrio.

Recuerdo que yo había llegado a la mitad ciclo escolar, en lugar de una maestra que había sido confrontada por los padres porque decían que «se sentía muy muy».

Algunas mamás me dijeron: «Estábamos a punto de romperle la madre, mejor que se fue».

Me quedó claro para formar parte de la comunidad, había que demostrar que uno comprendía ciertas cosas como inevitables prácticas de supervivencia.

En el día a día distintos padres estaban al pendiente de lo que sucedía con los niños y se incluían en algunas actividades escolares. Por ejemplo, los papás de Sandy repartían todas las mañanas los desayunos escolares a los niños y después ayudaban en el comedor escolar. Ellos dedicaban gran parte de su tiempo a actividades escolares y se rumoraba que era para estar seguros, porque el papá de Sandy había sido acusado de secuestro de un menor injustamente y aún estaban en curso las investigaciones. Resulta que había demostrado su inocencia a cambio de información.

En el día a día enfrentaba muchos retos, pero mi prueba de fuego fue cuando un día llegó la mamá de Luis; su hijo no había asistido durante una semana. Para entonces yo había conseguido

que tanto él como Carlos se integraran en un equipo de trabajo donde llevábamos una especie de desarrollo de proyectos basados en temas de interés. Era la primera vez que me buscó esa señora y lo primero que me dijo fue: «Buenos días, vengo porque el puto chamaco de Luis está friegue y friegue que hable con usted, dice que no quiere que le baje puntos por sus faltas». Al inicio me sorprendieron el tono y las palabras que usó. Le dije que no se preocupara, que yo solo esperaba que Luis estuviera bien y que no habría problema. Ella continuó el diálogo: «Es que somos farderos y mi papá está detenido en el MP», y como si muchas veces hubiera dicho la palabra farderos, sin que le entendieran me explicó: «O sea, robamos cosas en tiendas departamentales, también clonamos tarjetas».

En mi trayectoria nunca había experimentado ese grado de ¿confianza? ¿confesión? ¿intimidación? Tal vez había un poco de todo, pero cuando le dije: «Entiendo, cada uno sus prácticas», agregó algo como para negociar sus expectativas y las mías: «Tuve la oportunidad de estudiar, pero no quise, me gustó la mala vida —dijo—, pero quiero que mi hijo saque el certificado de primaria… ¿cree que lo logre?».

A esas alturas, yo ya había tomado la decisión de no retener a Luis ni a Carlos un año más. La vida les estaba enseñando y obligando a aprender algo que nos increpaba a la escuela y a mí. Incluirlos en el aula era para mí una necesidad urgente. A menudo me encontraba en una tensión constante entre el deber ser y el ser, entre que se les excluyera o incluyera.

A pesar de la intimidación que nos podía causar una familia como esta, mis colegas y yo sabíamos que no podíamos cuestionar sus actividades y que, a pesar de todo, los padres y las madres nos respaldaban siempre y cuando nuestro trabajo para ellos fuera bueno. Al concluir el ciclo escolar, el maestro del vals

de graduación decidió expulsar a Luis de los ensayos debido a su mala conducta. Al otro día su abuela nos buscó para aclarar la situación. Antes de hablar conmigo, saludó a todos los padres que esperaban a sus hijos a la salida. Me pareció que la trataban con respeto, no sé hasta qué grado con temor o cautela. Venía molesta por la sanción del profe, pero cuando le explicamos todo lo que el niño había hecho a sus compañeros (burlas, golpes) y que él no quería participar en el vals, la señora acabó entendiendo que no se había tratado de una exclusión injusta. Luis aceptó frente a todos su proceder, por lo que su abuela acabó disculpándose, no sin antes decir que le ilusionaba la graduación de su nieto, pero dado que él no quería participar, asumiría el hecho de que no volvería a los ensayos.

Casi al concluir el ciclo escolar, mientras yo llenaba las boletas de calificaciones, los niños trabajaban en equipo cuando escuché el grito de una de mis alumnas. Ella dijo que no pasaba nada, que estaba jugando con su compañero sentado a su lado. Lo creí, pero después del recreo, Toño, el nieto de la abuelita fundadora de la unidad habitacional, decidió comentarme que Luis había traído un puñal al salón y había rasguñado la pierna de su compañera en un intento de clavárselo. Mirna, la niña agredida, me dijo de manera temerosa que había decidido no acusarlo por miedo a que se desquitara. Entonces actué según el protocolo y lo que me indicaba el sentido común. Cuestioné a Luis quien al inicio negó todo, pero poco a poco sus compañeros dijeron lo que pasó y también con cierto temor develaron que el puñal estaba escondido entre la pila de libros de texto que se encontraban en un anaquel al rincón del aula.

Una comisión de dos alumnos revisó libro por libro, y un puñal, un verdadero puñal de metal con punta filosa, emergió de uno de ellos. Agradecí a la vida que no hubiera sucedido alguna tragedia y me dirigí a la dirección escolar con Luis. La directora tenía su

expediente, que estaba compuesto del registro de reportes y notas sobre incidentes previos, que eran bastante gruesos. Ella en alguna ocasión me había sugerido suspenderlo unos días, esto a pesar de que no era una medida permitida de manera oficial, pero ella solía decir: «No es oficial desde las autoridades, pero se hace oficial cuando los papás lo aceptan y lo asumen como algo justo». Yo no había aceptado esta salida fácil durante todo el ciclo escolar, pero estábamos a punto de llevar a cabo la clausura, y no podía llenar toda la documentación con un riesgo así de por medio. Entonces se le habló por teléfono a su mamá y llegó para atender este problema; al ver el puñal le dijo a su hijo molesta: «¿A quién le quitaste su herramienta de trabajo? Debe ser del Zurdo, ¿verdad?… ¡Ahora sí te pasaste… ya te dije, en la escuela, no!». La cara de su Luis era de susto y vergüenza.

Este niño había traspasado todas las reglas que se podrían usar para negociar su permanencia en clases hasta concluir el ciclo escolar. La directora le propuso a su mamá llevárselo a casa y presentarse hasta el día que recogiera el certificado de estudios. Faltaban entonces ocho días. Ella agradeció la medida porque de manera oficial habría que notificar al ministerio público, pero no se hizo. Al despedirse de mí dijo que entendía la dimensión del problema y que el espacio escolar debía ser un lugar seguro para todos, por eso aceptaba la suspensión. Y le repitió a Luis: «¡En la escuela, no!».

Aprendí a navegar entre lo que era permitido y a la vez prohibido en medio de mis conflictos éticos sobre el manejo del bien y el mal, sobre lo que dicen que uno debe enseñar a los niños y sobre las situaciones que a diario se enfrentan. Ahí me di cuenta de que no podía existir siempre una acción incluyente, pero tampoco excluyente; más bien entre ambos extremos se tenía negociar a partir de reglas implícitas, prácticas y circunstancias de vida de cada niño, familia y docente y de cada director. Y más que nada

aprendí que la escuela es un refugio para todos… incluso para quienes son excluidos o se autoexcluyen es, al fin y al cabo, un espacio de inclusión.

La escuela y la guerra en El Paraíso de Tepila

Julieta Briseño-Roa

En junio de 2021, en una época que muchos consideramos como un estado de guerra, conocí una foto que el fotoperiodista Cristian Leyva había tomado unas semanas antes en una comunidad del municipio de Chilapa de Álvarez (compartida en sus redes sociales). Me acerqué a él para preguntarle si podía compartir conmigo sus fotos y la historia de ellas para poder escribir algo sobre un tema que tenía varios meses rondando mi cabeza: la situación de las escuelas en medio de conflictos armados en los territorios de población indígena. Cristian accedió, antes de retirarse de la región por seguridad. Había tomado las fotos en la comunidad de El Paraíso de Tepila.

Una imagen muestra una escuela rural, donde se nota que las paredes tenían las huellas de impactos de bala. Al ver esta imagen me preguntaba cuál sería la intención de quienes la balacearon.

Figura 6

Escuela Secundaria «Albert Einstein»

Encontré una nota periodística de 2019 que afirmaba que «(el)19 de diciembre, 2018, los del grupo Paz y Justicia irrumpieron en El Paraíso de Tepila… Al día siguiente las autoridades comunitarias de la CRAC-PF denunciaron la desaparición de 12 personas de El Paraíso de Tepila, la mayoría niños…» (*Sin Embargo*, 25.05.2019). En efecto, la comunidad tenía una historia de enfrentamientos, con personas desaparecidas o asesinadas.

Según el letrero en su muro se trataba de la Secundaria Comunitaria «Albert Einstein», perteneciente al sistema Conafe, una agencia federal que atiende a las pequeñas localidades aisladas. Constaba de una sola aula y en algún momento un «líder comunitario» de Conafe posiblemente atendía a jóvenes de los tres grados de secundaria.

Otra foto de 2019 mostraba el interior del aula, abandonada, donde se observa que fue saqueada. Hay materiales aun pegados en

las paredes, pero muchos más están en el piso, rotos y arrancados con saña. Ante este saqueo me pregunto, ¿dónde estaban localizados todos estos materiales? Los libreros, las bancas, las mesas, los estantes ya no están; los muebles ya no son parte de la foto, pero seguramente eran parte de su vida escolar. ¿Será que también los removieron o que algunos miembros de la comunidad los guardaron? ¿En qué fecha? No se sabe. Sin embargo, entre los escombros se observan unas señales de trabajo docente y actividad de niños.

Figura 7

Interior de la escuela

Entre tanta violencia y desolación se asoma la belleza de un aula multigrado rural y la importancia de la elaboración de materiales escolares por niños, niñas y adultos de la comunidad, sobre todo gráficos.

En las paredes de los lados se puede ver restos de otros materiales, clavos con pedazos de papel en la pared donde se había

expuesto algunos trabajos, técnica que he visto en otras aulas para exhibir materiales sin que se rasguen. ¿Será que lo que está en el piso es lo que estaba en las paredes? Esos resquicios muestran que ahí había imágenes, dibujos, materiales seguramente hechos por maestros/as, madres de familia y niños/as. No hace mucho era un aula con vida. Cuánta rabia ha de haber para destruir esos materiales y producciones infantiles.

Algunos materiales pegados y en el piso son de alfabetización en español y también la lengua originaria de la comunidad, el náhuatl. Esto no corresponde con el letrero de afuera que indica que es una secundaria. ¿Cómo habrán hecho los y las docentes para dividirse el espacio y el tiempo escolar en la que convivían alumnos/as desde seis hasta quince años? O quizá ya no era secundaria, pues no aparecen libros en el piso de ese nivel. Tal vez el aula luego se usó como una primaria multinivel para los pocos hijos/as que quedaban en El Paraíso. De todas formas, las fotos hablan y nos cuentan qué pasaba ahí.

Haciendo un acercamiento de la fotografía de la pared al fondo de la foto, se observa un «gusanito» verde que en cada bolita tiene escrito nombres: Yessenia, Anita, Esther, Jacobo, Angélica. Por el tipo de material y por la altura, pudo ser un tipo perchero donde las niñas colgaban sus pertenencias (suéter, mochila). La altura a la que se encuentra pegado este material, indica que es para una estatura que podría ser de niños/as de entre seis y nueve años, lo cual me confirma que ahí se atendía primaria.

Figura 8

Gusanito con nombres y clavos para colgar pertenencias

Otro detalle de esta imagen son los materiales en el suelo. Si enfocamos a algunos de ellos en la parte media derecha de la foto, encontramos lo que podría ser un dibujo-mapa de la comunidad: hay casas, hay un camino y hay flores y tiene escrito la palabra «comunitario». Solo pienso en el buen trabajo que seguramente hacia él o la maestra para la producción de materiales vinculados al contexto sociocultural y territorial de niños, niñas y adolescentes de El Paraíso de Tepila.

Figura 9

Mapa «Proyecto Comunitario»

En todo el salón, se aprecian dos materiales de alfabetización en español y en náhuatl. En la pared derecha encontramos un abecedario con minúsculas y mayúsculas y en la pared del fondo del salón un alfabeto en náhuatl. Ambos materiales están coloreados y elaborados por niños/as, no por algún adulto, lo cual seguro promovía mejor su apropiación de la lectura, la escritura y de los conocimientos escolares. Al hacer un acercamiento al alfabeto en náhuatl se puede leer las palabras con las letras*: A Ayojtli, C CHITO, E ELOTL, I Istitl*, L *Lamajtzi.* Algunos con letras mayúscula y minúscula, junto con dibujos que representan esas palabras: calabaza, perro, elote, uña, cabello. Es, como se sabe, un tipo de material común que producen los educadores o docentes que se encuentran en grupos con niños y niñas hablantes de lenguas originarias, para enseñar a escribir y leer. Es posible que estos materiales fueron realizados por alumnos/as, por el trazo y el coloreado de los dibujos. Están además decorados con tiras de papel

china de colores con cortes que realza el trabajo y le da una muy bonita presentación.

Figura 10

Alfabeto en Náhuatl

La riqueza que muestran estas fotos es invaluable, aunque sea en su destrucción, se nota la potencia de la educación en el medio rural indígena, la enseñanza de dos lenguas y la importancia del trabajo docente. Muestra un caso de aprendizajes situados en contexto, relacionados con conocimientos y prácticas socioculturales. Además, se aprecia cómo renace siempre la demanda de que en pequeñas localidades los niños, las niñas y jóvenes reciban educación pública y gratuita en su lugar de residencia. De hecho, en una plataforma encontré que sí había sido una primaria bilingüe, pero marcada para 2023 como «INACTIVA». En esa comunidad ya no existía ninguna secundaria. Sin embargo, quedan muchas interrogantes, ojalá este texto llegara a las y los maestros de esa comunidad para que nos contaran sus historias.

Las escuelas son un lugar donde niños, niñas y adolescentes pueden escapar de cierta forma de las realidades conflictivas que viven diariamente en sus comunidades y casas. Pueden ser un espacio para sentirse a salvo, acercarse a otros mundos y por lo tanto de soñar y construir otros mundos posibles. Destruir una escuela es destruir esa posibilidad. Significa que las generaciones nuevas no tengan más elección que trabajar para ellos o defenderse de ellos.

La pregunta que rondó en mi mente es a dónde se fueron estas personas: mujeres, hombres, abuelitos, abuelitas, niños y niñas cargando el dolor de dejar su casa, su tierra, su territorio y su escuela. Busqué más notas en los medios. En este municipio en 2021 se tenían reportadas más de dos mil personas desplazadas. Una de las comunidades que más ha padecido ataques ha sido El Paraíso de Tepila, con una población conformada por unas 30 familias que huyeron, el 27 de enero de 2019, tras varios meses de enfrentamiento interno y se refugiaron en otro pueblo.

En mayo de 2019 se difundió un video del municipio de Chilapa de Álvarez, al que pertenece la comunidad de El Paraíso de Tepila, donde aparecen niños y niñas portando armas de palo y realizando ejercicios militares para enviar un mensaje tanto a los gobiernos estatales y federales como a los grupos delictivos. Parece que la situación continuó igual de tensa, pues en enero de 2024 en la misma comunidad de Chilapa se volvieron a presentar en los medios a menores armados y en entrenamiento militar como «integrantes» de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitaria-Pueblos Fundadores (CRAC-PF)… «con la finalidad de brindar seguridad a sus comunidades» (*La Jornada*, 25.01.24).

Figura 11

Foto de niños armados, presentados por la CRAC-PF, Guerrero

En este contexto, que no es el único, ¿cómo hablar de inclusión educativa cuando la vida está en riesgo?

IV. Reflexiones

Conversaciones en torno a las in/exclusiones

Elsie Rockwell
Cinvestav, México

Los textos reunidos en este volumen permiten asomarse a la complejidad de algunas tensiones y paradojas de la in/exclusión. En la primera parte hago una lectura transversal de los relatos[15] siguiendo algunas tramas que entrelazan diversos casos y comentaré su relevancia para comprender contradicciones que encontramos en común durante estos años. Las experiencias narradas obligan a repensar y revalorar las configuraciones que denominamos escuelas; cada una apunta hacia una faceta de su cotidianeidad. Me he permitido ir más allá de los casos particulares para señalar dimensiones generales que atraviesan a muchas realidades educativas. En la segunda parte dialogo con algunas contribuciones académicas que analizan las políticas y prácticas de la inclusión y la exclusión en varios países. En gran medida convergen en una mirada crítica, preocupante, de sus alcances y sus consecuencias, dado el desafío mayor de la creciente desigualdad en estos tiempos de capitalismo bárbaro.

[15] Los nombres de les autores de los relatos comentados se incluyen entre paréntesis.

Tensiones y paradojas que emergen en los relatos

En primer lugar, se observa una paradoja entre la oferta estatal de la educación pública gratuita y su apropiación local. Varios relatos evocan historias de familias que han invertido recursos y tiempo a lo largo de generaciones y, por lo tanto, defienden sus escuelas como propias (Rebolledo, Soto, Gómez-Tagle, Páez, Briseño-Roa). En México, estas se encuentran sobre todo en localidades rurales y zonas de la mayor exclusión social, y muchas atienden a población hablante de lenguas originarias. Suelen tener un número reducido y variable de estudiantes y docentes; por lo tanto, varias de ellas tienen grupos multigrado.[16] Las familias se resisten a su clausura y desconfían de los planes de concentrar a sus hijos en primarias «completas» en poblados más grandes por temor a la mayor discriminación o el abuso que pueden sufrir en esos contextos. Es preocupante que en fechas recientes muchas de estas escuelitas han sido clausuradas por baja matrícula o abandonadas por el desplazamiento violento de las comunidades (Briseño-Roa), sin que se garanticen opciones escolares para los aprendices excluidos.

La tensión entre la tendencia oficial de concentrar el servicio en grandes planteles y la tendencia comunal de defender la escuela de la colonia es una constante. Las familias de pequeñas localidades saben que con la oferta de mandar a las hijas y los hijos a opciones lejanas de sus hogares no salen las cuentas. Al calcular los costos de transporte y, en algunos casos, los de alo-

[16] Las escuelas multigrado representan cerca de la mitad del conjunto en México, pero se relegan porque la población atendida es «mínima» en comparación con la matrícula global. Además, existe la creencia de que los pequeños poblados que atienden van a desaparecer, aunque en realidad han aumentado en los últimos sesenta años. Han sido constantes las iniciativas de cerrar estas escuelas, y de «concentrar» a los estudiantes en primarias completas en localidades mayores, con transporte local o internarlos en un sistema de albergues, con consecuencias negativas (Rockwell, 2023).

jamiento y alimentación, resulta preferible invertir todo lo que se pueda para mantener abierta la escuela propia ahorrando no solo dinero, sino también tiempo de traslado.

Así lo consideraron los padres de familia cuyo plantel se derrumbó por un sismo (Soto). Lucharon por sostener los trabajos en una sede improvisada al que aportaron lonas, muebles y pipas de agua; estaban convencidos además que con sus maestras y maestros locales sería mejor el aprendizaje. Las familias de estudiantes de una telesecundaria costeña también hicieron lo posible para conservarla, aportando para la construcción de sus espacios, pues consideraban imposible costear el transporte de sus hijos a otro plantel (Gómez-Tagle). En zonas precarias periurbanas, también se encuentran casos de aportes familiares a las escuelas y la vigilancia local en los espacios escolares (Tapia).

En zonas urbanas pesa la doble jornada asumida por tantas mujeres (solo una con remuneración mínima), y su desajuste con los horarios escolares, en la inclusión. Si no se cuenta con una escuela cercana, llevar a los hijos y recogerlos después de cuatro horas y media puede ser difícil de sortear.[17] La reducción de la tasa de nacimiento y el desplazamiento en busca de trabajo han reconfigurado a las familias, de manera que difícilmente se puede recurrir a una abuela o hermana mayor que recoja a los hijos menores o los acompañe a realizar la tarea. Este dilema tampoco se resolvió con el uso doméstico de los dispositivos durante la pandemia, como muestran otros relatos (Ayala, Gerardo, Ramírez). Por ello, garantizar el derecho a servicios públicos de educación básica cercanos al lugar de residencia favorecería la inclusión y evitaría alejar a los hijos de la formación cotidiana que reciben en sus propias comunidades.

[17] En estos casos, la ampliación de la jornada escolar, ahora descontinuada en México, permitía mayor inclusión en la vida escolar.

Aparece otra paradoja en la trama de la in/exclusión: hace años que el trabajo presencial ha rebasado las jornadas escolares para ocupar otros espacios y tiempos. Con la creciente sobrecarga de los planes y programas, lo que debe transcurrir en las aulas siempre desborda los perímetros físicos de los planteles. No alcanza el tiempo escolar para cubrir todos los contenidos curriculares, entre otras razones porque la burocracia educativa se come el tiempo de enseñanza con una sarta de papelería que ocupa de manera creciente la jornada de los docentes. Los contenidos excedentes se han trasladado hacia los hogares a menudo como tareas de «investigación», que requieren contar con conectividad en la casa o en la calle a cuenta de las familias.

El exceso de tareas, a su vez, ha restado tiempo a la convivencia familiar y a las actividades físicas y recreativas necesarias para una formación plena. Algunas familias calculan esos costos y optan por invertir el tiempo en enseñar a sus hijos e hijas otros conocimientos necesarios para sobrevivir, como aprender a cazar (Rebolledo), a vender mercancías (Guerrero, Naranjo) o a andar en bicicleta (Ramírez). Es difícil apreciar la relación entre esos conocimientos y el trabajo en las aulas, aunque hay indicios de que muchas experiencias infantiles abonan y potencian su aprendizaje escolar, como en el caso de una niña que ayudaba a su padre en la cacería, lo cual le permitía responder mejor que otros en clases de ciencias (Naranjo).

Esta tensión, la trama entreverada entre las tareas escolares y los aprendizajes familiares, se hizo más evidente durante el confinamiento. La modalidad de *Aprende en casa* alteró la dinámica doméstica con la aparición de las aulas en pantallas de diverso tamaño. Pronto se hizo palpable la imposibilidad material de mantener una simulación de clases en el hogar. El acompañamiento necesario a los aprendices recaía en los familiares (Ayala, Gerardo, Rejón). De no contar con ello, se recurría a otros apoyos, algu-

nos de los cuales eran voluntarios, como los educadores populares que trabajaban con las niñas y los niños de un predio urbano ocupado por las familias migrantes de un pueblo otomí (Guerrero). En otro caso, cuando una madre tuvo que mudarse con sus hijos a la ciudad para ganarse la vida por la pandemia, su hija, inscrita en quinto grado en su pueblo, batallaba por hacer tareas a doble distancia, hasta que pudo regresar con sus tías para terminar la primaria (Gerardo). Los más afortunados pagaban asesorías particulares para que la escuela lograra lo que, se supone, es su función central (Ayala).

Concentrarse en clases recibidas —en el mejor de los casos— en las pequeñas pantallas de un celular compartido y atender al mismo tiempo la vida en los hogares resultó ser bastante complicado. Implicó encontrar espacios posibles de conectarse dentro o fuera de casa, formas de recibir y de enviar las tareas virtuales requeridas, aguantar los cortes de señal y atender al hermanito que lloraba. Como la modalidad cercenaba la convivencia escolar habitual, los aprendices también se distraían con toda la oferta concurrente en el mundo digital y robaban momentos para jugar con sus compañeros de clase en el chat (Ayala). En muchos casos, quedarse a solas frente a las pequeñas pantallas no conducía a ningún aprendizaje (Ramírez, Gerardo). Se hizo evidente, en el confinamiento, la paradójica situación de una inclusión-excluyente que también ocurre en modalidades presenciales.

A la par, la frustración de muchos docentes con las opciones oficiales para el trabajo en línea durante la pandemia los condujo a emprender iniciativas propias, la gran mayoría mediante los celulares. Miles de maestras y maestros durante la pandemia tuvieron una doble preocupación: apoyar a sus hijos e hijas en sus tareas y atender a sus grupos, todo con los mismos escasos recursos digitales. Buscaban los huecos en jornadas 24/7 en que pudieran conectarse con los tutores de sus alumnos para explicar o recibir

las tareas, y luego tener tiempo para descargarlas, calificarlas y rendir «evidencias» (Ayala, Ramírez). No pocos docentes intentaron buscar a sus alumnos perdidos de las pantallas contactando a familiares (Rejón) o caminando hacia los lugares que habían habitado el fatídico 20 de marzo de 2020, a veces para encontrar que no respondían por temor o que habían migrado (Ramírez, Gerardo). Otros optaron por entregar cuadernillos y recoger trabajos en papelerías o incluso en los planteles supuestamente cerrados. Fueron esos miles de docentes que asumieron los costos de equipo, conectividad y tiempo para sacar adelante lo que se logró durante los dos ciclos de enclaustramiento.

Entre las lecciones que dejaron esos años una fue la imposibilidad de que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) reemplacen algún día a los docentes, pues se hizo patente la indispensabilidad de la enseñanza presencial. Esa expectativa —impulsada por intereses empresariales y vendida como posibilidad de garantizar el derecho a la educación sin el trabajo de enseñanza directa de más de millón y medio de docentes en nuestro país— quedó desmentida ante las dificultades de sostener una conexión virtual durante 40 minutos en secundaria (Ayala), de enseñar a los pequeños a leer y escribir (Ramírez) o de incluir a los que requerían apoyo especial (Rejón). Los celulares y las redes, cuando se contaba con conectividad y datos, permitieron mantener la comunicación con las familias, pero la opción de usar canales televisivos o plataformas digitales genéricas se mostró refractaria a la inclusividad anhelada.

Al regresar a clases presenciales en el ciclo 2021-2022, los docentes se encontraron con las experiencias educativas desiguales del alumnado (Gerardo, Ramírez). Enfrentaban esa característica invariable de las escuelas, la heterogeneidad, siempre negada por la «fantasía del grupo homogéneo» (Santos, 2011) producto de una supuesta equivalencia entre edad, ritmo de aprendizaje, pro-

grama rígido y duración fija en el ciclo escolar como base de los grupos unigrado. Tuvieron que inventar formas de trabajar con sus alumnos a medio tiempo y bajo las normas uniformes de los programas. En el fondo, la progresión curricular preestablecida para escuelas graduadas se reveló como una «barrera al aprendizaje y la participación». Es una contradicción fundamental en las políticas educativas que permite comprender y valorar la experiencia multigrado (Rebolledo, Soto, Páez).

En varios estudios resultó notoria la tensión generada por la inclusión de estudiantes que requieren educación especial bajo la consigna, en sí valiosa, de tratarlos como iguales. Se encontraban niños o niñas que requerían apoyo especial, pero no todos lo recibían, y algunos quedaban apartados por sus compañeros. Un pequeño estaba matriculado durante varios años sin poder asistir a clases, pues su forma de ser alteraba el delicado equilibrio que había logrado construir el joven maestro enviado a la escuela unitaria de una aldea, con su docena de alumnos repartidos en seis grados hablantes de una variante del chinanteco distinta a la suya (Rebolledo). Lo paradójico fue que, al estar inscrito, ese niño permitía que continuara el envío de un docente a esa comunidad, asegurando así la inclusión de los demás niños y niñas de la localidad.

En cambio, también se encontraron jóvenes con discapacidades que hicieron todo lo posible para autoincluirse y permanecer porque le encontraban sentido a la vida escolar. La niña del asentamiento otomí en la Ciudad de México, cuyos padres no pudieron comprarle un aparato auditivo, desarrolló una estrategia a base de señales y dibujos para comunicarse con todos, y así pudo terminar la primaria (Guerrero). En otro caso, un joven siguió el difícil camino con amplio apoyo familiar para llegar al bachillerato (Rejón). Logró vencer la discriminación hacia quienes se muestran tan introvertidos que los orientadores

escolares los clasifican en la «gama de autismo», condición que debe mucho a la percepción de un entorno hostil. Al recibir una calificación aprobatoria de su maestro de historia, de pronto el joven se organizó para cumplir con la última tarea del ciclo de manera creativa, mostrando ese pensamiento divergente que se presume tan valioso hoy día.

En la dinámica cotidiana de cualquier grupo emergían señalamientos que implicaban cierta discriminación. Indicios de pobreza, como la ropa desalineada, la carencia de materiales escolares, el ausentismo, incluso el olor, suscitaban la humillación o el rechazo por algunos compañeros. Se tendía a fichar a los niños y niñas que trabajaban (Naranjo), y a quienes mostraban alguna discapacidad (Guerrero), así como a quienes no se enganchaban en las redes sociales (Rejón). Se notaron, además, cuestiones como un señalamiento a la «hija de Santeros» (Mendoza), regaños por usar palabras «que no deben» (Gómez-Tagle), y risas por pronunciar mal el nombre de un animal raro (Naranjo). Estas distinciones influían en la formación de equipos y la distribución en las filas, y en algunos afectados provocaban hartazgo con lo escolar.

Muchos docentes intentaban resolver las carencias dando mayor atención y tiempo, proveyendo materiales o asignando tareas especiales; no siempre tuvieron éxito en sus intentos de lograr mayor integración de sus grupos. A veces la separación era institucional, como la formación de un grupo de «rezagados», que en el caso relatado cargaba con un estigma y recibía menor atención (Rangel). Estas prácticas de separación son contrarias al hecho constatado en investigaciones (Cohen y Lotan, 2003) de que la ayuda mutua en los grupos heterogéneos favorece el aprendizaje de todos. No obstante, resulta difícil revertirlas sin una programación y formación docente consistente que permita a los docentes contrarrestar la discriminación y trabajar con la heterogeneidad que existe en cualquier grupo.

La categoría colonial de «indígena» oculta una realidad muy diversa en nuestro país, con distintos grados de desplazamiento de las lenguas originarias por el español. Los cuatro casos relatados se ubican en distintos lugares, cada uno con su singularidad: una aldea pequeña en la sierra (Rebolledo), un asentamiento de migrantes de la frontera norte (Páez), un municipio bajo control criminal (Briseño-Roa) y una colonia burguesa de la capital (Guerrero). En tres casos se trataba de escuelas del sistema intercultural bilingüe, cuyas condiciones materiales suelen ser las más desfavorables en los indicadores oficiales. Sus maestras y maestros trabajan bajo el doble mandato de enseñar el programa nacional uniforme en español y además impartir la lengua originaria. Objeto de una doble discriminación en que confluyen el desprecio a la alteridad y a la ruralidad, esta población sigue luchando por una educación que respete sus conocimientos y su voluntad colectiva. El panorama se complica con el gran número familias de los pueblos originarios que habita en zonas urbanas y cuyos hijas e hijos asisten a escuelas regulares; ahí conviven con compañeros hablantes de otras lenguas originarias o que solo hablen el español, e incluso con niñas o niños señantes (Guerrero).

Otra categoría invocada como meta de la inclusividad es la de género. Si bien tanto a niñas como niños se les puede desatender o discriminar en las aulas, algunos relatos reunidos sugieren que las niñas enfrentan más barreras externas (Naranjo, Gerardo, Mendoza), como tener mayor carga de trabajo doméstico o menor acceso a los dispositivos digitales. Algunas lograban superar esas barreras y ser apoyadas por sus mentores por ser «aplicadas» o bien «más tranquilas» (Guerrero, Naranjo, Ramírez). Sin embargo, también aparece la pauta de niñas que callan ante ciertos abusos que sufren en las aulas. El caso de una niña herida por un compañero muestra en qué grado esos actos pueden quedar encubiertos por silencio si el docente no cuenta con el tacto nece-

sario para mediar en esas situaciones complicadas (Tapia). Pese a estas circunstancias, un maestro rural expresó extrañeza ante el hecho de que, en su experiencia, más niñas solían terminar la primaria y seguir a la secundaria (Naranjo), confirmando lo que han arrojado los números en México.[18]

Otra dimensión de la tensión in/exclusión se encuentra en situaciones que pueden presentarse en cualquier aula, entre aprendices que no son etiquetados como «en riesgo», aunque sus ritmos y modos de aprender no concuerdan con los supuestos y las prácticas de los grupos unigrado. Sobresalen aquellos que enfrentaban las barreras impuestas por la complejidad de contenidos demandados en los programas escolares. A veces quienes más «participaban» tanto en pantalla como en clase parecían ser los más incluidos porque solían precipitarse para «atrapar los turnos» (Erickson, 2004) y responder dentro de los mini-segundos concedidos por el docente (Ayala, Mendoza, Naranjo). En estos casos, siempre queda la duda si ellos realmente accedían al conocimiento o si solo habían aprendido a buscar rápidamente las definiciones de términos incomprensibles y a leerlas primero en el veloz intercambio verbal de las sesiones. Estos ritmos se han acelerado con la sobrecarga curricular creciente que no cabe en las mil y tantas horas programadas por ciclo anual para la educación básica.

Esta tensión se observa en los detalles. Algunos alumnos considerados «problemáticos» respondían cuando sus docentes buscaban alternativas y los animaban. Un maestro logró que un niño descalificado por el grupo se luciera al aprender de memoria ciertas tablas (Naranjo). La maestra del grupo de «rezagados» logró formar equipos afines con niños y niñas de diversas habi-

[18] A la fecha en México las estadísticas nacionales acusan una ligera diferencia a favor de las mujeres en las trayectorias hacia la educación secundaria.

lidades y les inspiró el amor a los libros; así cambió el ambiente de descalificación a uno de colaboración (Rangel). En otro caso, dos chicos para quienes acomodar las piezas del tángram era tan «claro como el agua», contrastan con la niña que aprovechó el tiempo adicional que le concedía la maestra para reflexionar, observar y colocar metódicamente las piezas (Mendoza). Con ese esfuerzo, y con la ayuda de un compañero, ella avanzó en la comprensión de ciertas cualidades de las figuras geométricas. Sin embargo, la niña no consiguió tener la misma concentración semanas después cuando fue confrontada con una lección en la que la cantidad de términos y numerales desplegados ocultaban la lógica del cálculo que se pedía. Uno se pregunta si son suficientes unas cuantas semanas para dar el salto desde el acto de manipular el tángram hacia el manejo simbólico de las fórmulas de área.

Las diferencias de ritmos de participación y de aprendizaje, los dos criterios clásicos de la definición de «inclusión como proceso» (Ainscow, 2020), también están atravesadas por otro tipo de relaciones sociales. En otro relato, la distancia que manifestaba una niña bien peinada —y que leía de corrido— frente al niño desalineado —que leía más lento— reflejaba la configuración local del pequeño pueblo de la costa (Naranjo). En el aula se reproducía la distinción entre las familias que lograban empleos precarios en la cercana playa turística y las que laboraban localmente, complementando la poca paga por trabajos manuales con la venta local de alimentos. Las tareas domésticas requeridas (cuidar a hermanitos, procurar alimentos) en ambos casos llevaban a algunas mamás a dudar del valor de seguir mandando a los hijos o las hijas a clases. Quedan abiertos los futuros itinerarios de estos pequeños. ¿Qué aprendizajes asegurarán en estos tiempos oscuros mayores posibilidades de sobrevivir: saber leer de corrido o saber procurar alimentos y venderlos por el río?

La conciencia de esa disyuntiva entre seguir la trayectoria escolar obligatoria o buscar otra vía reaparece en varios relatos. Un adolescente, terminando la secundaria, se molestaba al tener que resolver un problema de cálculo mental que requería elevar el número siete a la séptima potencia (Gómez-Tagle). La paradoja del sinsentido de muchos contenidos escolares era evidente para ese joven señalado por su maestro como «relajista». Cumplía con las tareas para pasar la materia, aunque faltaba seguido, pues ya había decidido dedicarse a la pesca, oficio heredado de la familia. Frente a una inclusión que sutilmente los excluye, ¿cuántos jóvenes optan por otras salidas posibles?

Una dimensión poco explorada es cómo afecta la in/exclusión a los docentes. Lo muestra el caso de un director comisionado a una escuela multigrado bilingüe en el norte, único docente de tres que era hablante de una lengua originaria. Después de una labor destacada por «bajar recursos» y equipar el plantel, concursó por segunda vez y volvió a quedar como *No idóneo* frente a las compañeras hispanohablantes que sí lograron obtener una plaza en el sistema bilingüe (Páez). También fue aislada por la comunidad escolar la maestra que tomó licencia de maternidad (Rangel). En su ausencia, su grupo de rezagados se quedó sin maestro suplente. Luego, al tomar su hora diaria para la lactancia de su bebé, ella enfrentaba la exigencia de las mamás que demandaban mayor atención a sus hijos, pero que no reconocían sus propios derechos de maternidad.

Desde la perspectiva de los docentes, el mandato de la inclusión ha presentado retos enormes y algunos se han sentido rebasados o increpados (Naranjo, Rangel, Gómez-Tagle, Tapia). Las reformas recientes les han requerido realizar mayores gastos para sostener el trabajo escolar y muchos continúan sin lograr la estabilidad laboral reglamentaria (Páez, Gómez-Tagle, Gerardo). No obstante, varios relatos muestran lo que sí han logrado, desde resolver los

problemas de sus alumnos (Rejón, Rangel, Tapia) hasta sacar con éxito al primer grupo de sexto de una pequeña escuela multigrado (Páez). Muchos docentes confían en sus propias iniciativas para crear los puentes necesarios entre los contenidos prescritos y los saberes e ideas de los niños, niñas y jóvenes a su cargo. Algunos relatos muestran cómo incluyen leyendas locales o el mapeo de las comunidades (Ayala, Briseño-Roa); otros alientan el uso de las lenguas locales (Rebolledo, Páez) y la producción de textos con sus propias ideas (Rejón). No resulta fácil hacer ese contacto con los contextos locales, como se nota con otra maestra que tuvo que navegar entre sus convicciones y los códigos locales para resolver potenciales conflictos (Tapia). Estos relatos sugieren que la inclusión de conocimientos locales y el fomento de la creación propia tienden a prevenir el abandono eventual de muchos jóvenes.

Las bardas escolares son porosas, atravesadas por veredas que se abren hacia entornos sociales dinámicos y contingentes. Se pasan los almuerzos por los huecos de las mallas, no faltan vendimias entre docentes o estudiantes y se siembran hortalizas (Gerardo). A pesar de ello, los recintos escolares también están cercados y reconocidos por los vecinos como lugares de relativa seguridad. Muchas familias los valoran como espacios de resguardo para sus hijos e hijas (Soto, Gerardo, Ramírez). Incluso, en algunos barrios bravos, los familiares imponen y respetan códigos de buen comportamiento escolar para lograr la seguridad de los menores, como lo expresó la madre de un niño que ocultaba una navaja entre libros al reprocharle que «¡eso no se hace en la escuela!» (Tapia). A la vez, las familias distinguen y valoran los esfuerzos de los docentes que encauzan de manera oportuna el aprendizaje, organizan la convivencia de sus hijos e hijas y favorecen su continuidad educativa (Soto, Rejón, Tapia, Páez).

Los ámbitos escolares también se han mostrado como espacios de construcción de consensos ciudadanos y lugares de

contención potencial (Soto, Rebolledo, Tapia). A lo largo de la historia, muchas escuelas han sido lugares seguros para las poblaciones durante las guerras mundiales y catástrofes naturales, inundaciones y terremotos. Han servido como centros de salud durante epidemias con o sin simultaneidad de su uso educativo. Paradójicamente, en lugares y tiempos de guerra, también han sido ocupadas como cuarteles o convertidas en campos de concentración. Si bien la intervención local ha resguardado el ámbito escolar, en muchos casos ese espacio también ha sido violado, y hay casos de estudiantes desaparecidos (Civera, 2019). En su afán por adueñarse de territorios, empresas criminales han desplazado comunidades enteras, dejando gran número de escuelas abandonadas en todo el territorio nacional. En zonas bajo control criminal, hay aulas que han sido desalojadas con una violencia despiadada, incluso estando los alumnos presentes (Briseño-Roa). Siendo refugios han sido convertidos en objetivos militares, como lo muestra ampliamente, en el momento de esta redacción, la cantidad de centros educativos destruidos por el genocidio en contra del pueblo palestino.

El conjunto de situaciones relatadas pone de manifiesto los enredos de la in/exclusión en la práctica. Entre las paradojas constatadas en estos relatos se encuentran las siguientes:

- Las contradicciones en las políticas educativas que las convierten en barreras a la inclusión.
- La colonialidad y la racialización en la sociedad, que atraviesan los muros escolares.
- La subvención familiar y docente de la gratuidad educativa, lo cual ha permitido la permanencia de las escuelas y la continua inclusión de los niños, niñas y jóvenes.
- Las diferencias entre estadísticas de matriculación y el acceso y participación de niños, niñas y jóvenes en las aulas, es decir, la falacia de equiparar inscripción con inclusión.

- Los mecanismos y las barreras escolares, a veces sutiles, que propician la exclusión incluso si se adoptan programas de inclusión.
- La desatención hacia la educación especial frente a la política de inclusión de personas con discapacidad en escuelas regulares, donde se pueden producir exclusiones silenciosas.
- La pretensión de enseñar, a todas y todos, un conjunto sobrecargado de contenidos, lo cual ha dejado rezagada a la mitad de cada cohorte.
- Las tensiones que viven los maestros y las maestras al intentar incluir a todos, mientras sus propias trayectorias están marcadas por procesos de in/exclusión.
- La acción de niños, niñas y jóvenes que logran su propia inclusión contra las barreras, mientras que otros se desafilian y optan por otras vías de formación.
- Las pequeñas interacciones de las personas involucradas en el día a día del aula, que inciden en el juego de la in/exclusión.
- La aspiración legítima a que las escuelas sean espacios de refugio, frente a las amenazas constantes de que sean violentadas por fuerzas externas.

Tal vez la mayor contradicción sea que la vida escolar de millones de niñas, niños y jóvenes transcurre sobre un trasfondo de violencia latente, no solo simbólica sino sobre todo socioeconómica y bélica, violencia que las comunidades educativas intentan continuamente atajar.

El embrollo conceptual de la inclusión-exclusión: un diálogo con colegas

Al incursionar en este campo busqué otras voces sobre las políticas de inclusividad con las cuales dialogar. Me encontré con una riqueza enorme de reflexiones, muchas de ellas críticas, otras propositivas. En general abordan la complejidad del problema y

ayudan a comprender lo que habíamos documentado en campo. Al sintetizar algunas de las discusiones espero retribuir la deuda con muchos autores que nos permitieron repensar, desde otras perspectivas, las políticas de inclusión normadas en documentos internacionales y nacionales.

No es fácil definir la *inclusión* cuando tantos autores han señalado las múltiples contradicciones de este concepto «escurridizo» (Echeita, 2016, citado por Bocchio et al., 2020). Para muchos no ha sido más que una forma de renombrar la educación especial y se corre el riesgo de que se convierta en un significante vacío. Pareciera sencillo trazar una línea clara entre personas que se encuentran dentro o fuera de las escuelas, bajo el criterio de distinguir a quienes cumplen o no con sus requisitos. Sin embargo, los promotores de la política en la UNESCO concebían la inclusión como *un proceso* para eliminar las barreras que obstaculizan «acceso, participación y aprendizaje» *de todas y todos* en las escuelas (Ainscow, 2020).

A pesar de lo claro de esa definición, cada vez nos ha sido más evidente que no es posible pensar en *inclusión* sin considerar *exclusión*. Hilt lo expresa así: «Uno no es lógicamente posible sin el otro… Inclusión y exclusión son dos caras de la misma moneda…» (2015, p. 174).[19] En la literatura han aparecido versiones adjetivadas de ambos términos: «exclusión subjetiva» (Freitas, 2002); «exclusión incluyente o inclusión excluyente» (Gentili, 2009); «inclusión silenciosa» (Diez y Novaro, 2011); «matriz inclusiva» (Qvortrup et al., 2018); «inclusión gerenciada» (Bocchio et al., 2020); «inclusión crítica» (Ocampo, 2021); «exclusión cultural» (Tenti, 2008); «exclusión oculta» (Daniels et al., 2019); «in/exclusión» (Lopes y Fabris, 2013; Wu, 2024); entre otras. Con los

[19] Las traducciones de citas de textos originales en inglés o francés son de la autora.

términos indisociables se han generado juegos semánticos que muestran el anudamiento entre ambos: «Incluido como excluido y excluido como incluido» (Hilt, 2015); «excluidos de la escuela vs. excluidos en la escuela» (Tanos, sf); «escuelas comunes expulsoras/escuelas comunes receptoras» (Sinisi, 2010); e incluso «inclusión mediante exclusión» (Wu, 2024); y finalmente, se pregunta: «¿En qué se está incluido y de que se está excluido?» (Moreno, 2000). Montesinos y Sinisi (2009) notaron una «construcción paradójica»: por una parte se supone que la escuela es «el mejor lugar» para los excluidos, y por otra, se identifican «mecanismos de exclusión» propios de la institución.

Una cuestión central es el carácter de las escuelas que proponen *incluir* a los que no están adentro. La escolaridad obligatoria como política fundante de los Estados-nación operaba bajo su propia concepción de inclusión. Como dice Dussel: «La igualdad, en un movimiento de asociación discursiva que perduraría al menos dos siglos, se volvía equivalente a la homogeneidad…» (2004, p. 4). La crítica a la homogeneidad escolar ha sido constante en las últimas décadas, en particular con el surgimiento de múltiples movimientos sociales. Sin embargo, también es cierto que los sistemas públicos nunca han sido del todo uniformes: Abratte nos recuerda que «El diseño… de un sistema educativo de masas mantuvo siempre formas institucionales diferenciadas para distintos sectores sociales» (2015, p.2).

En distintas épocas se han establecido escuelas separadas para mujeres y para varones; servicios especiales para huérfanos y para personas con discapacidad; sistemas aparte para afroamericanos o para nativoamericanos; programas irregulares para niños que trabajan o que rebasan la edad normal. Existen opciones semiescolarizadas para pueblos nómadas y para hijos de jornaleros migrantes. Incluso en algunos países las escuelas públicas se han diferenciado por religión, bajo el derecho de las familias a de-

cidir qué educación debieran recibir sus hijas e hijos. Por otra parte, la crítica a la homogeneidad ha llevado a la creación de alternativas, a iniciativas promovidas por movimientos pedagógicos e iniciativas comunitarias, además de la diversificada oferta privada.

La escuela común, además de pretender asimilar a todos a una identidad nacional, también fue resultado de una lucha por terminar con todo tipo de segregaciones. Postulaba que todas y todos tenían derecho de acceder al patrimonio cultural común. No obstante, el patrimonio ofrecido de hecho resultaba ser una selección sesgada hacia la cultura de las capas dominantes. Además, al suponer que era posible obviar las diferencias, la escuela pública también propiciaba y ocultaba trayectorias internas desiguales. Muchos sistemas han establecido circuitos que canalizan a los aprendices hacia distintas trayectorias jerarquizadas en los sucesivos niveles escolares. Por ejemplo, en Inglaterra, hasta 1976 cuando se abolió, un examen a los 11 años determinaba quiénes llegarían a la universidad; después se diversificaron las trayectorias a partir de los 16 años.

La propia UNESCO reconoció que «La Inclusión, como se conoce hoy día, tiene sus orígenes en la Educación especial» (2005, p. 9). No es extraño, entonces, que mucho se haya publicado sobre esta relación. Susinos y Parrilla se preguntan: «¿Cómo conseguir que la investigación inclusiva trascienda el ámbito de la discapacidad?» (2008, p. 160). Sostienen que la inclusión social estudiada por la sociología de la diferencia ha tendido a olvidarse de la discapacidad, y proponen una perspectiva más incluyente.

No obstante, no parece haber consenso en este sentido. Algunos de los que se han dedicado a este campo han expresado que la política de inclusión ha desarticulado la educación especial, dispersando al personal formado y exigiendo a quienes se integren a

escuelas regulares que trabajen al ritmo de los programas impuestos por grado, a veces sin los apoyos necesarios, o que regresen a centros de educación especial (Wu, 2024; Cruz Vadillo, 2021; Naranjo, 2019; Daniels et al., 2019, Echeita, 2013; Sinisi, 2010). Así «la educación especial y la educación inclusiva emergen como conceptos en competencia, a pesar de los retos comunes que enfrentan» (Rix, 2015, p. 23). Cenci et al. (2020) analizan el ciclo de fracasos de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas en Brasil, y concluyen que las contradicciones históricas de la política de inclusión permean las condiciones reales de los docentes que intentan trabajar con ellas en sus grupos.

Se nota, además, que la inclusión representa una atractiva reducción presupuestal para la gestión del sistema, ya que disminuye la inversión en costosos centros especiales, cursos de formación y en una variedad de materiales requeridos (Bocchio et al., 2020). En el mismo sentido, Freitas había planteado hace tiempo que la finalidad de las políticas de inclusión era básicamente la de «reducir los costes económicos, sociales y políticos de las formas objetivas de exclusión (repetición y evasión) sin alterar en esencia la selectividad de la escuela, creando un ámbito de exclusión subjetiva (autoexclusión, exclusión entre ciclos, “senderos diferenciados de progresión continua”), en el que la responsabilidad de la exclusión recae en el propio excluido» (2002, p. 299). Esto constituye una de las contradicciones más fuertes en el proyecto de lograr metas de aprendizaje escolar para todos.

Naranjo (2019) subraya los desafíos que la inclusión ha planteado para los docentes de las escuelas regulares que carecen de formación para poder atender a esos alumnos, aunque muchos han aprendido a adaptar sus prácticas. Ello apunta hacia una tensión adicional entre la política y la práctica cotidiana. Wu (2024) documenta los dilemas en el caso de China, donde se ha extendido la educación especial, y propone entender la inclusión

en un sentido distinto, más allá de la colocación de alumnos en los salones regulares. La inclusividad debe ampliarse, dice, como un conjunto de relaciones posibles en diversos espacios, incluyendo escuelas especiales, en los que las personas con o sin discapacidad puedan convivir y aprender unos de otros.

Al ir ampliando el concepto de inclusión para abarcar a todas las personas que se encontraban excluidas de los sistemas educativos formales, nuevos temas emergieron. Entre los grupos considerados *en riesgo* figuran centralmente los pueblos originarios. En muchos países latinoamericanos, sin embargo, existía otra corriente fuerte, animada por el Convenio OIT 169 y la adopción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para ofrecer la educación básica a esta población. Sin embargo, la educación intercultural, cuando es implementada únicamente para los pueblos originarios, tiende a entrar en contradicción con una política de inclusión en una *escuela común*. De hecho, en México, gran parte los niños y las niñas en edad escolar de familias que se clasifican como miembros de comunidades originarias se encuentran en escuelas rurales y urbanas sin EIB, donde enfrentan discriminación racial y a veces son canalizados hacia servicios de educación especial (Paniagua, 2017).

Esta situación ha llevado a tensiones. Una línea ha reclamado diseñar programas propios acordes con la particularidad lingüística y cultural de la población receptora como sistemas separados. Otra se ha enfocado en la necesidad de «la descolonización de la educación» en general (Walsh, 2017). Esto implicaría la inclusión de lenguas originarias y conocimientos culturales, e incluso otras epistemologías, en los programas escolares regulares en un intento por hacer más justa y equitativa la cultura escolar (Elias y Mansouri, 2023; Connell, 1993). El desafío es enorme, pues es fácil caer en la folklorización de algunos rasgos culturales sin lograr equilibrios necesarios entre conocimientos diversos, si bien igual-

mente válidos (como las clasificaciones botánicas), y los derechos de un legado común para todos y todas en cada grupo.

Al ampliarse la política de la inclusión hacia toda la población, ha emergido el giro hacia la «atención a la diversidad». Sin embargo, algunos autores han señalado riesgos del uso de este término. Bélanger y Maunier (2017), retomando a Le Prévost (2010), consideran que:

> Reconocer la diversidad, así como las diferencias, constituye un discurso que poco a poco sustituye al de las desigualdades. Este énfasis sobre las características individuales (los ritmos de los alumnos, sus intereses, disposiciones cognitivas, etc.), que rinden las relaciones sociales invisibles, arriesga, de nuevo […] a esencializar las diferencias entre los estudiantes y hacer perdurar, incluso acentuar, las desigualdades entre ellos (p. 178).

Castel, entre otros, señala el peligro de las etiquetas que discriminan negativamente a las personas «cuando, en realidad, dicha etiqueta quería discriminarlas positivamente» (2004, citado en Echeita 2013, p. 101). Skliar advierte que «se acaba usando el término *diferentes* como una indicación de anormalidad» (2008, p. 14). Dadas estas consecuencias, Sinisi (2010) propuso de plano eliminar las etiquetas para evitar experiencias escolares de discriminación y segregación de los nuevos incluidos.

Algunos autores consideran que ciertas políticas de inclusión pueden haber producido mayor exclusión. Gentili (2009, p. 33) señala que «las dinámicas de inclusión… acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento y marginación». En realidad, se siguen encontrando en los sistemas escolares “trayectorias discontinuas” (Terigi, 2010, p. 76) de inclusión, seguidos de remediación, nueva inclusión y eventual exclusión.

Sinisi abunda: «la duda entonces es si el llamado paradigma de la inclusión no estará encubriendo/ocultando la exclusión de los niños que no se adaptan a un modelo de alumno creado previamente» (2010, p. 13). Zardel advierte que con la inclusión «quizás se mantiene y reproduce una ética de la indiferencia que hace de la diferencia una ratificación de discriminación y exclusión, solo que soterrada bajo una igualdad ficticia…» (2012, p. 35). Para Tenti (2008) las políticas de inclusión parecen haber generado ciertos efectos perversos en las escuelas, sobre todo lo que denomina «la exclusión del conocimiento».

A lo largo de intentos en diferentes sistemas de encontrar los caminos viables hacia la inclusividad, se observan dos tendencias. Una corriente se concentra en las dimensiones subjetivas e interpersonales. Zardel, al insistir que «la identidad es siempre un juego relacional» (2012, p. 206), argumenta en contra de determinar características inherentes a las personas, y más bien pide atender al entramado escolar y familiar que incide en la identificación de alguien como «discapacitado» (2012, pp. 45-47). Enfatizando la dimensión relacional más que técnica o legal, Skliar (2008) también aboga por una postura ética de apertura a todas las diferencias, sin etiquetar a determinadas personas como *diferentes*. En esta línea cobra sentido atender a lo que Diez y Novaro nombran «las formas más invisibles y matizadas de exclusión de los incluidos» (2011, p. 6), en particular el silenciamiento de su palabra y omisión de sus saberes. Un concepto que refuerza esta postura es el de privilegiar la *convivencia*, en un sentido comprehensivo (Perales Franco y Sartorello, 2023). Esta dimensión lleva a la necesidad de analizar con cuidado lo que ocurre en la interacción cotidiana (Koutsouris et al., 2020).

Otra corriente ha subrayado la necesaria transformación total del entorno escolar, recordando la importancia de eliminar las «barreras al aprendizaje y la participación» que limitan la inclusión de

diversos niños, niñas y jóvenes, y no solamente de quienes tienen necesidades educativas especiales. Se insiste en fortalecer la dimensión interseccional (Zardel, 2012), incluyendo a las familias y otros servicios, para prevenir la exclusión. Booth y Ainscow (2011), que son los voceros más citados del paradigma, han propuesto como acción prioritaria la construcción paulatina de una nueva *cultura escolar*, la cual comparte Echeita (2013). Terigi plantea como desafío asumir «la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa que son producidos por la acción de la escuela» (Terigi, 2010, p. 78). Sin embargo, queda abierta la pregunta sobre si ello es posible dada la historia de la llamada «forma escolar», o la "gramática escolar" (Vincent, 1994; Tyack y Cuban, 2000).

Varios autores han señalado la contradicción entre la estructura escolar dominante y la política de inclusión. Dussel se pregunta: «¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones?» (2004, p. 3). Daniels, et al. remiten al sistema escolar: «Mientras las causas inmediatas de la exclusión escolar están bien documentadas, muy poco se sabe de los factores a nivel del sistema que se encuentran detrás de los números» (2019, p. 25). Gentili (2009, p. 36) acuñó el término «expansión condicionada» para expresar la forma en que los sistemas han crecido «en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos… un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales». Terigi lo resume bien: «La situación de vulnerabilidad educativa en que se encuentran los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, inconclusas y/o signadas por el fracaso, no se explica solo por razones escolares ni se resuelve solo con intervenciones educativas» (2010, p. 76). Artiles y Kozleski consideran que «crear aulas inclusivas dentro de las burocracias compartimentadas de los sistemas escolares… puede ser imposible» (2016, p. 8).

En el proceso es posible identificar lo que Rochex (2017) llama «efectos de estructura», es decir, dispositivos, mecanismos o estrategias de la gestión escolar que propician la exclusión a contracorriente de la política explícita de inclusión. Las diversas modalidades escolares a las que han tenido acceso los aprendices a lo largo de sus trayectorias escolares (por lugar de residencia o selectividad escolar) han contribuido a una *inclusión-excluyente distribuida*, inequitativa. Los sistemas diferenciados y estratificados, e incluso las políticas de *atención prioritaria*, a menudo han llevado a una implícita segregación social racializada. Otro *efecto de estructura* puede verse en la desigual asignación de los estudiantes a diferentes grupos, asientos o materias, que orientan a distintas trayectorias dentro de un mismo sistema. Algunos estudios han mostrado tendencias como desviar a alumnos «problemáticos» hacia servicios especiales, con la esperanza de tener grupos más «homogéneos». Históricamente, la canalización de estudiantes a servicios de educación especial ha encubierto una tendencia a confundir diferencia cultural o lingüística con deficiencia mental, asociación que fue desmentida hace décadas (Labov, 1972; McDermott, 1997).

También es necesario preguntarse en qué medida los planes y programas curriculares constituyen en sí mismas otro *efecto de estructura*, que se convierte en barrera a la participación y el aprendizaje (Rockwell, 2021). Como planteó hace tiempo Goodson: «[La] posición jerárquica de las asignaturas académicas de hecho representa una historia de las materias vinculadas a la jerarquía… y la exclusión social» (2005, p. 148). La estructura graduada de la forma escolar define los ritmos temporales para el aprendizaje de determinados conocimientos (comunes, fundamentales, básicos, claves, esperados) para cada grado y nivel escolar, un formato criticado por muchos autores. Los planes y programas de estudio suelen llegar con mecanismos de control

rígidos, como exámenes nacionales, que en los hechos redefinen las jerarquías entre contenidos.

En su libro sobre justicia social, Connell (1993) identificaba tres alternativas a la estructura curricular: el *enfoque compensatorio* (dar más atención pedagógica a los que menos tienen); el *enfoque oposicional* de programas centrados en grupos desaventajados (mujeres, afrodescendientes), y finalmente, uno que denomina, el *enfoque contrahegemónico*. Esta última opción, al contrario del enfoque oposicional, «intenta generalizar la perspectiva de los desaventajados, en lugar de separarlos» (1993, p. 52). La alternativa más justa desde su perspectiva sería iniciar el cambio curricular a partir de aquellas personas más relegadas, recuperando no solo sus conocimientos, sino también distintas epistemologías y modos de aprender para su inclusión en todo el currículum común. Una propuesta más radical proviene de las epistemologías del Sur, con la consigna de decolonizar la educación (Perales Franco y Sartorello, 2023).

Se ha generado un dilema entre dos polos. Por un lado, al intentar construir un nuevo currículum común, se unifican los planes para borrar las distinciones entre las opciones secundarias que canalizaban a los jóvenes tempranamente hacia salidas técnicas o vocacionales. Esta consigna de dar una misma educación a todos ha llevado, en general, a la imposición de programas abstractos, excluyentes, propios de la función propedéutica de la antigua secundaria selectiva. Por otra parte, los intentos de *flexibilizar* el currículo y de *adaptarlo* a los estudiantes han tendido a reducir a un nivel mínimo los aprendizajes esperados y logrados en las aulas, con la ventaja de reducir los índices de reprobación y abandono. Ambas tendencias han excluido conocimientos y experiencias de vida de los aprendices incluidos, sostén necesario para todo proceso de aprendizaje. El dilema no se ha resuelto, como lo aclaró Terigi (2008), ya que «lo mismo no es lo común».

Es necesario encontrar los efectos particulares de los programas en la cotidianeidad de las aulas donde se objetiva lo que se plasma en los contenidos curriculares. Estos se transforman en los textos, imágenes, esquemas, materiales didácticos, notas en cuadernos y discursos que son posibles de desplegar en las condiciones de cada aula. Además, los dispositivos formales de evaluación sesgan la selección de los contenidos explícitamente presentados en clase. Esos elementos delimitan el entorno real dentro del cual los estudiantes pueden acceder a los conocimientos normados en los planes y programas. Los tiempos breves de enseñanza disponibles limitan aún más el acceso incluso a esa materialidad cotidiana.

El reciente giro digital que prometía dar acceso universal a todo el patrimonio cultural ha trastocado la experiencia escolar de maneras aún por verse. Dussel recuerda que la adopción de los medios digitales no ha sido un proceso unidireccional, y su avance es desigual en el sistema educativo (2014). Mientras tanto la brecha digital aumenta, el ciberespacio es invadido por una cantidad de distractores que poco tienen que ver con la inclusión en el conocimiento y que pueden generar otras formas de exclusión incluso dentro de los perímetros escolares. Los instrumentos de evaluación son otra dimensión problemática, tanto dentro de las aulas como a nivel nacional o incluso global. Freitas (2002) ha realizado análisis finos de la relación de varias formas de evaluación con las propuestas de promoción automática dentro de ciclos, y nota sus consecuencias negativas sobre la inclusión.

En la discusión sobre la inclusión-exclusión, pocos han recuperado la perspectiva de los estudiantes, su experiencia diaria en los espacios escolares y sus entornos. Algunos autores consideran central el sentimiento de pertenencia o *belonging* (Fierro, 2013; Nind et al., 2022) que expresan los estudiantes frente a sus planteles. Para permanecer en cualquier escuela se ha conside-

rado necesario aprender el «oficio de alumno» (Perrenoud, 2006), las reglas de juego en cada plantel. Sin embargo, los estudiantes también agencian márgenes para maniobrar dentro de las tramas escolares y generan acuerdos solidarios que les permiten continuar. Muchos cubren de manera pragmática los requisitos para obtener la certificación, con la esperanza de que les servirá para conseguir mejor trabajo. Otros vinculan determinadas materias o actividades con sus experiencias y preferencias extraescolares para trazar nuevos caminos.

Sinisi agrega otra mirada: «¿No deberíamos mejor estar atentos a las formas en la que los alumnos *incluidos* producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización, constituyéndose así como los excluidos de adentro?» (2010, p. 14). Hace tiempo, McDermott (1997) había argumentado algo similar al describir cómo los alumnos afroamericanos aprendían a jugar el papel que se les atribuía como «no educables»; aclaraba que el problema no era que *no podían aprender a leer*, sino que realmente *aprendían que ellos no podí*an *leer*. Al ser estigmatizados en las aulas, algunos alumnos se retraen de participar, expresando una forma de resistencia que se combina con la reproducción de la desigualdad (Erickson, 2004).

Ante esta estigmatización se dan así procesos de autoexclusión, estudiantes para quienes lo que se supone deben aprender en las aulas ha perdido todo sentido. Esto se nota entre quienes ya se han orientado hacia otras vías de formación y de inclusión en el mundo laboral o cultural, caminos en los que encuentran ese sentido de pertenencia que ya no hallan en las aulas. Susinos y Parrilla matizan el concepto de exclusión para analizar narrativas de jóvenes; por un lado, adoptan una «mirada simultánea» hacia «oportunidades incluyentes… [que] se entrelazan con otras excluyentes, generando procesos interactivos complejos…»; por otro

lado, observan «la necesidad de reconocer la capacidad de los individuos de resistir a esos discursos dominantes» (2008, p. 158).

A pesar de todas las barreras impuestas por las estructuras escolares, también hay historias de autoinclusión de niños, niñas y jóvenes que logran a contracorriente acceder, aprender e incluso encontrarle sentido a la experiencia escolar. Es un error atribuir estos supuestos éxitos a una suerte de resiliencia individual, pues más bien tienden a resultar de una combinación de condiciones escolares favorables y esfuerzos colectivos. Es importante comprender las tácticas que usan los implicados para incluirse en sus propios términos. Entre otras razones, los planteles suelen ser de los pocos espacios en las sociedades actuales en los que se pueden encontrar y convivir con sus congéneres en relativa seguridad (Weiss et al, 2008).

En resumen, los dilemas políticos y prácticos derivados del giro inclusivo no se han resuelto, aunque se han explorado muchas aristas. Insistiría en la heterogeneidad tanto de los espacios escolares como de las experiencias vividas, sin olvidar que las historias recientes que investigamos ocurren sobre un trasfondo de creciente desigualdad social. Queda como tarea seguir documentando experiencias múltiples y diversas, y construir su relación con los *efectos de estructura* de los sistemas y dispositivos escolares. Al comprender esas experiencias también se encontrarán indicios de los mejores caminos a seguir para respetar el derecho universal a la educación.

Referencias

Abratte, J. P. (2015). La educación como derecho: historia, política y desafíos actuales. *Apertura*, 2, 8-16. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/apertura/article/view/28327

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. http://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Arroyo, M. (2018). Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? (Seção Comemorativa). *Educação e Sociedade, 39*(145), 1098-1117. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives, 24*(43), 1-29. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919

Asad, T. (2004). Where are the margins of the state? En V. Das & D. Poole (Eds.), *Anthropology in the Margins of the State* (pp. 278-288). School of American Research Press.

Bélanger, N., & Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action. Éducation *et Sociétés*, *2*(40), 167-184. https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2017-2-page-167?lang=fr

Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J., & Grinberg, S. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low

Cost. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 177-190. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200177

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Adaptación de la 3a edición revisada del *Index for Inclusion*. CSIE). OEI-FUHEM.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-69). Gedisa.

Castellanos, R. (1957). *Balún Canán*. Fondo de Cultura Económica.

Cenci, A., Lemos, M.F., Vilas Bôas, D.F., Damiani, M. F., & Engeström, Y. (2020, March). The contradictions within inclusion in Brazil. *Learning, Culture and Social Interaction,* 24, 100375. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100375

Civera, A. (2019). Amidst exclusion, promise, and violence: rural normal school students in Mexico and the disappearance of 43. *Paedagogica Historica, 55*(1), 166-182. https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1492001

Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2003). Equity in heterogeneous classrooms. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of Multicultural Education* (2nd Edition). Teachers College Press.

Comisión Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2021). *Consideraciones de Política para la atención al abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por COVID-19 y el regreso a clases en México*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. https://www.coneval.org.

mx/InformesPublicaciones/Documents/Consideraciones_Politica.pdf

Connell, R.W. (1993). *Schools and Social Justice*. Temple University Press. [Publicado en español como: *Escuelas y Justicia Social*. Morata, 1997].

Cruz Vadillo, R. (2021). Las inclusiones «razonables» en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(1), 91-118. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200

Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019). Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom (Prácticas de exclusión en culturas escolares inclusivas en Reino Unido). *Publicaciones*, *49*(3), 23–36. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11402

de Certeau, M. (1968). *La prise de la parole*. Desclée de Brouwer. [En esp. *La toma de la Palabra*. Universidad Iberoamericana, 1995].

Diez, M. L. y Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M.I. Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp. 1-17). Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, *34*(122), 1-26. https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003

Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. *Versión*: *Estudios de Comunicación y Política,* 34, 39-56.

https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/672

Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo, «Voz y Quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 99-118. https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005

Echeita Sarrionandia, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Elias, A., & Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of Multicultural Discourses*, *18*(1), 4-21. https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2211568

Erickson, F. (2004). *Talk and Social Theory: Ecologies of Speaking and Listening in Everyday Life.* Polity Press. https://archive.org/details/talksocialtheory0000eric

Fierro Evans, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-18. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47

Foucault, M. (2013). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

Freitas, L. C. de (2002). A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade, 23*(80), 299-325. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015

Garrido, F. (2025). Alrededor del fuego. *Recreo. Revista digital de narrativas de la escuela*, 2, Lele Ediciones.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal

de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, *49*, 19–57. https://doi.org/10.35362/rie490673.

Goodson, I. (2005). The Exclusive Pursuit of Social Inclusion. *FORUM*, *47*(2 & 3), 145-150. https://doi.org/10.2304/forum.2005.47.2.3.

Hilt, L T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(2), 165–182. http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.908966

Juarroz, R. (1993). *Poesía Vertical II.* Emecé.

Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H., & Stentiford, L. (2020). How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Studies*, *68*(2), 179-196. https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861

Koyama, J. P., & Varenne, H. (2012). Assembling and Dissembling: Policy as Productive Play. *Educational Researcher, 41*(5), 157-162. https://doi.org/10.3102/0013189X12442799

Labov, W. (1972). The Logic of Nonstandard English. In W. Labov, *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-754850-0.50014-3

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves? *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 9, 55-66. https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055

Lopes, M. C., & Fabris, E. H. (2013). *Inclusão & Educação*. Autêntica Editora.

McDermott, R. (1997). Achieving School Failure: 1972–1997. En G. D. Spindler (Ed.), *Education and Cultural Process:*

Anthropological Approaches (pp. 110–135). Waveland Press.

Mejoredu, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. Mejoredu.

Montesino, M. P., & Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 43-60. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/2794/3386

Moreno, A. (2000). Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=247&c=8

Naranjo, G. B. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 209-225. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209

Neufeld, M. R., & Thisted, J. A. (2004). «Vino viejo en odres nuevos»: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social,* 19, 83-99. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4480/3980

Nind, M., Köpfer, A., & Lemmer, K. (2022). Children's spaces of belonging in schools: bringing theories and stakeholder perspectives into dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073061

Ocampo González, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos.

Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, *12*(2), 131-141. https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512

Paniagua, A. (2017). The Intersection of Cultural Diversity and Special Education in Catalonia: The Subtle Production of Exclusion through Classroom Routines. *Anthropology & Education Quarterly, 48*(2), 141–158. https://doi.org/10.1111/aeq.12190

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo*. Editorial Popular.

Perales Franco, C., & Sartorello, S.C. (2023) School and community relationships in Mexico. Researching inclusion in education from critical and decolonial perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, *44*(8), 1359-1377. https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2219406

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/16222

Qvortrup, A., y Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(7), 803-817. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506

Rix, J. (Ed.) (2015). *Must Inclusion be Special? Rethinking educational support within a community of provision* (Part I). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315713748

Rochex, J.-Y. (2017, 16 de julio). Les inégalités scolaires en France: évolutions, contradictions et paradoxes. *Les carnets du CEDRHE*. https://cedrhe.hypotheses.org/104

Rockwell, E. (2021). «El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos»: Dilemas entre el currículo y la inclusión. *Cuadernos de Educación* (Córdoba), *XIX*(19), 13-26. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34129

Rockwell, E. (2023). «Trasladar los niños a las escuelas». Historias de la concentración escolar, *Revista Iberoamericana de Educación Rural, 1*(1), 159-166. https://doi.org/10.48102/riber.v1i1

Santos Casaña, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado, 15*(2), 71-91. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20258/19740

Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación,* 1, 11-14. https://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia2.institutos.filo.uba.ar/files/bae_a%C3%B1o01_n01_2010.pdf

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad,* 8, 1-17. https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8278/7338

Susinos Rada, T., & Parrilla Latas, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 157-171. https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011

Tanos, G. (sf). La escuela «excluyente» (Aportes para una cultura de la vida y la inclusión). Manuscrito CONDUSEC.

Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación,* 54, 60-73. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707754

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.), *Educar: Posiciones Acerca de lo Común* (pp. 209-221). La Hendija. https://www.lahendija.org.ar/productos/educar-posiciones-acerca-de-lo-comun/

Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7*(4), 29-47. https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.002

Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de políticas educativas. *Quehacer Educativo,* 10, 74-78. https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/411-la-inclusi%C3%B3n-como-problema-de-las-pol%C3%ADticas-educativas

Tyack, D., & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía*: *Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* Fondo de Cultura Económica.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring access to Education for All.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

Vincent, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Presses Universitaires de Lyon.

Viñao, A. (2001). ¿Fracasan las Reformas Educativas? (Conferencia de abertura do Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000). En *Educação no Brazil: Historia e historiografía* (pp. 25-50). Autores Asociados.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/Nativas. https://alternativas.osu.edu/es/ebooks/catalog/new-ebook.html

Weiss, E., Guerra, I., Guerrero, E., Hernández, J., Grijalva, O., & Avalos, J. (2008). Young people and high school in Mexico: subjectification, others and reflexivity. *Ethnography and Education Journal, 3*(1), 17-31. https://doi.org/10.1080/17457820801899025

Wu, J. (2024). The paradox of in/exclusion: Special education schools as transient spaces of marginality and relationality in contemporary China. *Anthropology and Education Quarterly*, 55, 381–399. https://doi.org/10.1111/aeq.12503

Zardel Jacobo, B. E. (2012). *Las paradojas de la integración-exclusión en las prácticas educativas: efectos de discriminación o lazo social*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Semblanzas

Susana Ayala Reyes

Etnóloga y maestra en Ciencias del Lenguaje por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y doctora Ciencias. Actualmente es profesora e investigadora en el DIE, Cinvestav. Ha sido docente a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado, y ha colaborado en proyectos educativos sobre temas de lengua y cultura. Sus intereses de investigación son los estudios sobre el lenguaje y la comunicación en procesos educativos escolarizados y no escolarizados, así como la antropología e historia de la educación destinada a los pueblos originarios. Su trabajo articula la etnografía, la antropología lingüística y la historia.

Julieta Briseño-Roa

Maestra en Antropología y Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav. Actualmente es profesora-investigadora del CIESAS, CDMX. Ha sido profesora de asignatura de la UNAM y en la UABJO en Oaxaca. Participó y diseño programas de educación situados a contextos rurales indígenas especialmente en Oaxaca. Sus investigaciones se han centrado en la comprensión de realidades educativas a través de la etnografía en diferentes pueblos originarios. Sus temas actuales incluyen educación y territorio, prácticas escolares situadas en contextos comunitarios y multilingües, prácticas de cuidado y pedagogías feministas y escuelas en contextos de violencia.

Mariana Gerardo Antonio

Licenciada en Pedagogía y Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa por el Departamento de investigaciones Educativas del Cinvestav. Actualmente estudia el doctorado en el mismo programa. Ha laborado como docente en el Conafe y en la SEP, en contextos rurales y urbanos. Sus líneas de investigación: trabajo docente, etnografía de la educación, alimentación en las escuelas e historia de la ciencia.

María Elena Gómez-Tagle Mondragón

Licenciada en Pedagogía de la UNAM, Maestra y Doctora en Investigación Educativa por el DIE-Cinvestav. Ha sido consultora independiente y dirigido proyectos de investigación, así como funcionaria en instituciones nacionales de educación, y en la COSFAC de la SEP. Sus líneas de investigación incluyen política pública sobre gratuidad en Educación Básica, estudio del entorno escolar desde la perspectiva de auralidad, así como la experiencia escolar de docentes y jóvenes en Educación Media.

Janet Guerrero Téllez

Licenciada en Ciencias Sociales de la UACM y Maestra en Investigación Educativa por el DIE, Cinvestav, ha trabajado en proyectos educativos y de investigación etnográfica en la Ciudad de México, así como en el SNDIF. Tiene amplia experiencia en talleres formativos con población de origen indígena rural y urbana, así como capacitación a personal que asiste a niños y niñas en Centros de Asistencia Social del país. Sus líneas de investigación abordan las trayectorias y experiencias formativas de niños, niñas y jóvenes en los márgenes de la escolarización formal.

Tatiana Mendoza von der Borch

Matemática por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra y doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente es profesora en la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha participado en proyectos locales y nacionales de colaboración entre docentes, investigadores y diseñadores de políticas, centrados en la formación docente y el diseño curricular. Es miembro de la Red Comunidad, Ciencia y Educación, creada para abordar problemáticas de contaminación ambiental y educación.

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Psicóloga con Maestría y Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa por DIE/Cinvestav. Investigadora independiente. Ha sido funcionaria en Educación Especial y docente en la Universidad Pedagógica Nacional, así como Titular de la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa en Mejoredu. Sus líneas de trabajo son la mejora de las escuelas, currículum, educación especial e inclusiva, enseñanza de las ciencias y etnografía multimodal.

Juan Páez Cárdenas

Licenciado en Comunicación con Maestría en Educación. Es Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Desde 2019, es Investigador Titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, donde realiza o dirige investigación en educación indígena y comunitaria así como en escuelas que atienden a migrantes internacionales. Líneas de investigación: educación para grupos vulnerabilizados, gestión pedagógica y etnografía de la educación.

Rocío Ramírez González

Profesora y Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav. Actualmente cursa el Doctorado en la misma institución. Es Docente investigadora de enseñanza superior en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México, con amplia experiencia en formación de docentes. Su línea de investigación es la enseñanza de la historia en el nivel básico, desde la perspectiva de las culturas escolares.

Nora Gabriela Rangel

Licenciada en sociología por la UNAM y con Maestría en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas por el DIE-Cinvestav, y actualmente cursa el doctorado en la misma institución. Su trayectoria profesional la ha desarrollado en el servicio público particularmente en el análisis de las políticas y prácticas educativas relacionadas con la formación de lectores y de maestros en educación básica y media superior.

Valeria Rebolledo Angulo

Antropóloga con Maestría en Antropología Social del CIESAS y Doctorado en Investigación Educativa por Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, y postdoctorado en la Universidad Pedagógica Nacional, en el contexto de la Red de Investigación sobre la Educación Rural. Ha desempeñado varios cargos en instituciones públicas de educación. Sus intereses son la educación indígena y rural, particularmente en escuelas multigrado y las situaciones de multilingüismo en contextos educativos.

Manuel Rejón Baz

Sociólogo, con Maestría en Ciencias con la especialidad de Investigación Educativa, y actualmente terminando el doctorado en

el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Ha sido profesor de Media Superior y auxiliar de investigación SNII. Su interés estriba en el reconocimiento de las tácticas de las y los jóvenes estudiantes de educación media superior para permanecer en la escuela.

Elsie Rockwell

Historiadora y antropóloga, con Doctorado en Ciencias con la especialidad de Investigación educativa, es investigadora Emérita del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Su larga trayectoria incluye investigación centrada en el pasado y presente de la educación rural, sobre todo en contextos multilingües, así como estudios de historia y etnografía comparada. El tema de la inclusión y la exclusión ha sido uno de sus intereses continuos, así como el trabajo docente, las culturas escolares y la cultura escrita.

Michelle Soto

Socióloga formada en la UNAM. Algunos años se desarrolló como docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Obtuvo la maestría y actualmente termina el doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Desde su formación de base ha abordado el trabajo docente y la práctica educativa en las aulas del nivel básico primaria, así como la gestión escolar.

Esther Tapia

Egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, obtuvo la Maestría y Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Ha sido profesora de primaria, funcionaria en distintas instituciones educativas, así como docente en

cursos de educación básica y de docencia multigrado en escuelas normales. Sus líneas de investigación: culturas escritas y entornos digitales; reformas educativas en educación básica.

Contradicciones, tensiones, paradojas… esas son las realidades que arrojó una búsqueda de más de cinco años para encontrar en la práctica educativa cotidiana los efectos de las políticas recientes de inclusión en México. Nuestra apuesta por el poder de la perspectiva etnográfica para dilucidar este tema rindió una serie de estudios situados en localidades que suelen considerarse marginadas, vulneradas, o simplemente 'otras'. En esta obra reunimos narraciones de catorce sucesos documentados en esos estudios, que muestran contradicciones entre políticas y realidades educativas. Los hechos relatados ocurrieron en diferentes planteles escolares o en hogares durante el confinamiento por la pandemia (2020-2021). Entre todos develan algunos de los intersticios por donde enseñantes y aprendices entran y salen, están o no están, son incluidos en—o excluidos de—los espacios llamados escuela.

Frente a las nítidas categorías utilizadas en los discursos legales y políticos que promueven la inclusividad educativa, lo que documentamos al indagar en casos reales develó traslapes y ambigüedades entre el estar dentro o fuera de los espacios educativos formales. Las estadísticas que rinde el aparato institucional aparentan una clara distinción entre lo escolar y lo no-escolar. Sin embargo, las fronteras entre las escuelas y sus entornos sociales se borraron durante casi dos ciclos con la pandemia. Ello nos recordó el carácter socialmente construido del ámbito escolar, tanto durante el confinamiento como en tiempos de enseñanza presencial. Así como en aquel periodo transitaron las didácticas a los hogares, los salones siempre han sido permeables a los elementos de sus entornos. A pesar de diversos controles, los sujetos que entran a las aulas portan muy diversos saberes y objetos externos que integran a sus prácticas escolares. Por otra parte, los múltiples encargos escolares perturban las vidas y economías familiares. Todo este movimiento, que atraviesa los muros escolares en doble sentido, influye en la in/exclusión.

books2bits

ISBN 978-631-90759-6-0

9 786319 075960